الجامعة الأردنيــة
كلية الدراسات العليا

التاريخ: / /

نموذج رقم (٢٥)
تسليم اطروحة دكتوراة جامعية للمكتبة

الدكتور مديـر المكتبـة

تحية طيبة وبعد،،،

لقد ناقش الطالب / الطالبة: ضحى حيدر محمد خضر ورقمه الجامعي: ٩٠٥٠١٤٥

تخصص الدكتوراة: ادارة تربوية

يوم: الثلاثاء الموافق: ٢٠٠٨/١٢/١٦ وكانت النتيجة ناجحاً.

عنوان الاطروحة (باللغة التي كتبت بها الاطروحة)

تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية.

نرجو استلام النسخة الورقية التي تمت الموافقة عليها في صيغتها النهائية من قبل المشرف ولجنة المناقشة، ونسخة من الرسالة على القرص المضغوط (CD)، وذلك لإيداعها في المكتبة حسب الأصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

المشرف	رئيس قسم التخصص أو نائب رئيس لجنة الدراسات العليا في كلية التخصص	نائب عميد كلية الدراسات العليا
التوقيع........	التوقيع........	التوقيع........
التاريخ:	التاريخ:	التاريخ: / /

تعتمد كلية الدراسات العليا هذه النسخة من الرسالة التوقيع........ التاريخ........

مواصفات الاقراص المدمجة الخاصة بالرسائل الجامعية

- ان يضم القرص المدمج كافة المعلومات الواردة في النسخة الورقيه من الرسالة وذلك ضمن ملف واحد.
- ان يكون ترتيب الرسالة على القرص حسب ترتيب النسخة المطبوعة ورقيا.
- ان يحتوي القرص على صورة (save as jpg) عن اجازة الرسالة موقعة وموثقة من اعضاء لجنة المناقشة ومعتمدة من قبل الجامعة.
- تخزين الرسالة في ملف آخر على شكل (Acrobat reader PDF) لتسهيل تفعيل الرسالة على شبكة الانترنت ضمن قاعدة الرسائل الجامعية كاملة النص.

علما" أنه لن يكون بالامكان توثيق أي رسالة غير مطابقة للمواصفات المذكورة أعلاه.

كلية الدراسات العليا

التاريـــخ: / /

نموذج رقم (١٦)
اقرار والتزام بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها لطلبة الماجستير والدكتوراة

أنا الطالب: صبحي حسين محمد خضر الرقم الجامعي: ٩٠٥٠١٤٥ تخصص: إدارة تربوية الكلية: العلوم التربوية

عنوان الرسالة / الاطروحة: تطوير أنموذج لممارسات مجالات المنظمات المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية

اعلن بأنني قد التزمت بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة باعداد رسائل الماجستير والدكتوراة عندما قمت شخصيا" باعداد رسالتي / اطروحتي بعنوان: تطوير أنموذج لممارسات مجالات المنظمات المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية

وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل والأطاريح العلمية. كما أنني أعلن بأن رسالتي /اطروحتي هذه غير منقولة أو مستلة من رسائل أو أطاريح أو كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة اعلامية، وتأسيسا" على ما تقدم فانني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في الجامعة الأردنية بالغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب: ………… التاريخ: ٢٨ / ١٢ / ٢٠٠٨

تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالة
التوقيع: ……… التاريخ: ٢٠٠٨/١٢/٢٨

تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية

إعداد

ضحى حيدر محمد خضر

المشرف

الأستاذ الدكتور سامي عبدالله خصاونة

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

كانون الأول،٢٠٠٨

الجامعة الأردنية

أنموذج تفويض

أنا ضحى حيدر محمد خضر، أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم حسب التعليمات النافذة في الجامعة.

التوقيع:

التاريخ: ٧/ ١٢/ ٢٠٠٨م.

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة وعنوانها: " تطوير أنموذج لممارسة مجـالات المنظمـة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية".

وأجيزت بتاريخ ٢٠٠٨/١٢/١٦

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور سامي عبدالله خصاونة، رئيساً ومشرفاً أستاذ- الإدارة التربوية	....
الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني، عضواً أستاذ- الإدارة التربوية	....
الدكتور سلامة يوسف طناش، عضواً أستاذ- الإدارة التربوية	....
الدكتور حسن أحمد الطعاني، عضواً استاذ مشارك- الإدارة التربوية(جامعة مؤتة)	....

إهداء

الى والدي ووالدتي ، أمد الله في عمرهما، وحفظ لهما صحتهما ...

إلى الأحبة إخوتي محمد ،أحمد، فؤاد وأختي سها، وآسيا ... وأبنائهم:

رهف،دانة،أحمد...........

إلى الذين أحاطوني بحبهم وعطفهم وعونهم ودعائهم ...

أهدي هذا الجهد

الباحثة

ضحى حيدر خضر

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم صاحب المنة والفضل، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم، وبعد:

فلا يسعني وقد أنهيت هذا الجهد المتواضع، إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان للأستاذ الدكتور سامي خصاونه الذي أشرف على هذه الدراسة، حيث أعطاني الكثير من جهده ووقته، وكان لإرشاداته القيمة وسعة صدره، وتواضعه، ودقته العلمية، عظيم الأثر في إثراء هذه الدراسة وإنجازها.

وأشكر الأساتذه الكرام أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الاطروحة،وعلى جهودهم ومساهماتهم في إثراء هذه الدراسة:

الأستاذ الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني، والأستاذ الدكتور سلامة يوسف طناش، والدكتور حسن أحمد الطعاني.

وكل الشكر والتقدير للسيدة عائشة صبرة لدعمها وتقوية عزيمتي ووقوفها بجانبي طوال فترة دراستي. فجزاها الله كل خير.

وكل الشكر والتقدير لوالديَ وإخوتي وأختي ، وأقاربي.

الباحثة

ضحى حيدر خضر

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملحقات

تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها
أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية

إعداد
ضحى حيدر خضر
المشرف
الأستاذ الدكتور سامي عبد الله خصاونة

الملخص

هدفت الدراسة تطويرأنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 05،)، في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة تعزى إلى متغيرات: المركز الوظيفي، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية؟
- ما الأنموذج الأنسب لمجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة، تم جمع الخلفية النظرية لموضوع الدراسة، ثم فرز المتغيرات اللازمة لتطوير الأنموذج، ثم دراسة واقع الموضوع ضمن مجتمع الدراسة الذي تألف من أعضاء هينة التدريس العاملين في الجامعة الأردنية للعام الدراسي (2008/2007) والبالغ عددهم (1109)، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية بلغ عدد أفرادها (289) عضو هيئة تدريس، وتم تطوير أداة لقياس درجة ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة لدى أفراد عينة الدراسة، وتكونت الاستبانة أداة الدراسة من سبعة مجالات هي: التمكن الشخصي، والنماذج الذهنية، والرؤية المشتركة، وتعلم الفريق، والتفكير النظمي، والتعلم التنظيمي وإدارة المعرفة وتم التعبير عن ممارسة كل مجال بعشر فقرات بحيث تكونت الاستبانة من (70) فقرة وتم التحقق من صدقها وثباتها ثم تمت معالجة البيانات التي

تم جمعها من خلال أداة الدراسة إحصائياً لتبين الفجوة بين الواقع والمؤمل. ثم تم تطوير الأنموذج لسد الفجوة بين الواقع والمؤمل وتحويل الجامعة إلى منظمة متعلمة. وبينت نتائج الدراسة:

- درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمجالات المنظمة المتعلمة كبيرة في مجالات التمكن الشخصي والنماذج الذهنية وتعلم الفريق، ومتوسطة في مجالات التفكير النظمي، وإدارة المعرفة، والتعلم التنظيمي، والرؤية المشتركة.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 05$،)، في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير المركز الوظيفي ولصالح المراكز الوظيفية (نائب عميد، ومساعد عميد، وعضو هيئة تدريس)،في مجال تعلم الفريق ومجال التعلم التنظيمي، وعلى الأداة الكلية.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 05$،)، في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية ولصالح الرتب الأكاديمية (أستاذ وأستاذ مشارك) عند مجال تعلم الفريق ومجال التعلم التنظيمي والأداة الكلية بينما كانت الفروق لصالح الرتبة الأكاديمية (مدرس) عند مجال إدارة المعرفة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 05$،)، في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير نوع الكلية عند جميع مجالات الدراسة والأداة الكلية.

وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم التوصيات التالية:

- استخدام الأنموذج المطور في هذه الدراسة لتحويل الجامعة الأردنية إلى منظمة متعلمة.
- عقد دورات وورشات عمل لتوعية أعضاء هيئة التدريس بمفهوم المنظمة المتعلمة والممارسات التي تحقق مجالاتها.
- إجراء دراسات علمية أخرى في موضوع المنظمة المتعلمة.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة:

تقف البشرية في مطلع القرن الحادي والعشرين على عتبات عصر جديد ، تبدو سماته واضحة من خلال سرعة وتيرة التغير، وتفجر المعرفة الإنسانية والتقدم المذهل في الاتجاهات العلمية وتطبيقاتها في مجالات تقنية المعلومات والفضاء الخارجي والتقنيات الحيوية، والعولمة وما ينتج عنها من زوال حواجز طول المسافات وبعد الأمكنة، وتأثير ذلك على النظم السياسية والاجتماعية وعلى الثقافات والقيم. فقد أصبح التفجر المعرفي سمة العصر، وتحول إلى سلاح للسيطرة مع ما تتسم به المعرفة في هذا العصر من سيولة ومقدرة على الانتشار وتخطي الحدود.

يحتل النظام التربوي بمختلف مستوياته ومراحله دوراً بارزاً بين مختلف الأنظمة التي تميّز الأمم؛ باعتبار أن مخرجات النظام التربوي تعد مدخلات لمختلف الأنظمة الاجتماعية الأخرى. لذا فإن النظام التربوي معني بتوفير المخرجات البشرية المتميزة، رغم ما يعيشه هذا النظام من ظروف متغيرة بالغة التعقيد، تدعوه للقيام بأدوار أكثر تعقيداً من قبل في بناء الإنسان الصالح، ليس فقط معرفياً بل ليحافظ على هويته الدينية، والوطنية، والثقافية، في ظل طغيان العولمة، والتنافس الحاد في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ ليكون لمخرجاته مكاناً في السوق الاقتصادي التنافسي، وتطوير ممكناتها الأدائية، بما يضمن حصولها على المكان المناسب في عصر العولمة الذي تعيش، وهذا يتطلب إعداد الإنسان المتعلم للحاضر والمستقبل.

يعد التعليم العالي قمة المنظومة التعليمية وتتويجاً للمسار الدراسي، ويمثل مضافاً تعليمياً مرموقاً، ويحمل في جنباته معاني التعمق في الفكر وارتياد آفاق جديدة فيه ضمن تجلياته النظرية والعملية. كما يشكل حجر الزاوية للعملية التنموية في المجتمع وهو المؤشر الرئيس لتقدم الشعوب وازدهارها، إذ أصبحت مؤسسات التعليم العالي مركز صناعة القرار الثقافي وموطن رسم

التوجهات الاستراتيجية، فهو يلعب دورا مهما في عمليات الإنماء الوطني الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والسياسي، مما جعله الحصان الأول في حلبة السباق العالمية لكسب مزيد من المعرفة المتطورة وتطبيقها، وبالتالي الحصول على مزيد من النفوذ في عصر المعلوماتية.

يعد تطوير التعليم العالي في عالم تتسارع فيه التغيرات المعرفية والتقنية، مطلباً عاماً لجميع الأمم في ظل عصر اقتصاد المعرفة بترابطياته وتفاعلاته، واتساع نطاق العلاقات الدولية المتبادلة، والتنافس العابر للحدود، ونمو سبل جمع المعلومات وتخزينها واسترجاعها، مما يستلزم تطوير المهارات البشرية، وتنمية كوادر ومقدرات التعامل مع معطيات هذا العصر. وهكذا فإن التنافس على التميز والتفوق سمة واضحة من سمات مؤسسات التعليم العالي والتي على رأسها الجامعات.

تعتبر الجامعة عقل الأمة، ومركز التفكير في حاضرها ومستقبلها، كما أنها تمثل معيار مجد الأمة ودليل شخصيتها والحصن المنيع لتراثها الحضاري، وذلك لما يتوافر لديها من كوادر مؤهلة تأهيلاً عالياً للتعامل مع المشكلات والتحديات التي تمر بها المجتمعات المعاصرة. فالجامعة هي المؤسسة الأكاديمية القادرة على بناء قيادات المجتمع في كافة المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والفكرية والتربوية. إن موقع الجامعة المتميز ووظائفها الأساسية يبرز ضرورة إعطائها الأولوية في عملية التطوير والتغيير وتسليمها مسؤولية إحداثه في المجتمع لمواجهة التخلف والتصدي للتحديات (التل، 1998).

وهكذا فرض هذا العصر على جميع المنظمات- وفي طليعتها الجامعات- تغيير ممارساتها ومسلماتها، وإعادة التفكير بكل أنشطتها، لربط التعليم الجامعي بالتنمية، وإعادة النظر في وظائف الجامعات، وكيفية توفير مخرجات ملائمة لسوق العمل، وتطوير الأداء الجامعي، وبالتالي تطوير المجتمع. كما فرض على المؤسسات الأخذ بمفاهيم قيادة إدارية جديدة، محورها التحول لتصبح منظمات متعلمة (Wu, 2006).

ومع ارتقاء مجتمع اقتصاد المعرفة يظل التعليم بمثابة الهواء المنعش الذي يتنفسه الجميع، ويصبح التعلم هو التكيف اجتماعياً وفقا لمبدأ البقاء للأصلح، والأصلح هنا هو الأقدر على مواكبة التغيير المجتمعي المتسارع (علي وحجازي، 2005). وقد أحدثت أفكار سينج (Senge) منذ 1990

ثورة في مفهوم المنظمة المتعلمة، وخصوصا بعد نشر كتابه: الضابط الخامس " الفن والممارسة في المنظمة المتعلمة" (The Fifth Dicipline: The Art and Practice of The Learning Organization) إذ قدم المجالات الخمسة الأساسية التي يجب ان تتوفر في أية منظمة لاعتبارها منظمة متعلمة، وهي: التمكن الشخصي (Personal Mastery)، والنماذج الذهنية (Mental Models)، والرؤية المشتركة (Shared Vision)، وتعلم الفريق (Team Learning)، والتفكير النظمي (Systems Thinking)، الذي أسماه الضابط الخامس (Senge, 2007).

هناك علاقة وثيقة بين مجالات المنظمة المتعلمة: التمكن الشخصي، والتفكير النظمي، والنماذج الذهنية، والرؤية المشتركة، وتعلم الفريق. فالنماذج الذهنية تؤثر في إدراك أنماط العلاقات بين أجزاء النظام، وبين النظام وغيره من الأنظمة، وكيفية تفاعل مكونات النظام بعضها ببعض. ومن الطبيعي أن تؤدي النماذج الذهنية المختلفة إلى إدراكات مختلفة لماهية الأجزاء المكونة للنظام ولكيفية تفاعلها. ومن أجل أن يحدث التعلّم التنظيمي يجب أن يتمتع الأفراد بالتمكن الشخصي فتتوفر لديهم الإرادة، والاستعداد لعرض نماذجهم الذهنية الفردية، ومقابلتها ببعضها، ومنقاشة ما بها من اختلافات، والتقدم بإدراك مشترك عن ماهية النظام. وهذه العملية أشبه ماتكون بإقامة حوار بين النماذج الذهنية، والتقريب بينها، وقد تسفر عن رؤية مشتركة حول كيفية تفاعل مكونات النظام مع بعضها، وهذا من شأنه تعزيز تعلم الفريق والتعلم التننظيمي عموماً. وهكذا فإن التفكير النظمي يعد قفزة رئيسة في الطريقة التي اعتاد الناس فيها التفكير، فهو إدراك جديد للفرد وللمنظمة (Mohr & Alan, 2001).

وعلى الرغم من تأثر فكرة المنظمة المتعلمة بأدبيات المجتمع المتعلم، والتعلم التنظيمي، وإدارة المعرفة، إلا أن العديد من الدراسات تغفل أهمية إدارة المعرفة، والتعلّم التنظيمي للمنظمة المتعلمة، حيث يعتبر التعلّم التنظيمي الهدف الرئيس للمنظمة المتعلمة، ويسعى إلى تطوير مهارات الأفراد من أجل تحسين مستوى اكتسابهم للمعرفة، فإيجاد المعرفة بحاجة إلى خبرات الأفراد، ومهاراتهم المتأتية من عمليات التعلّم، في حين تعدّ المعرفة مورداً هاماً من موارد المنظمات والقوة الحيوية التي تمكّن المنظمات من البقاء والتميّز. وقد كانت نقطة الانطلاق لهذه الأفكار كلها، أن هناك تغيراً مستمراً لايمكن مواجهته إلا عبر إيجاد منظمات متعلمة تتصف بالذكاء، مما يتحتم إحداث نقلة أساسية في طريقة إدارة هذه المنظمات؛ لتكن منظمات تؤمن بالتعلم، والتدريب، والتنمية

المستدامة، وتقبل النقد وترحب به، مما يكسبها المقدرة على التعامل الإيجابي مع التغييرالمتنامي (السلمي، 1997).

يجمع العديد من الباحثين (Srikanthan & Dalrymple, 2007 و Smith, 2004 وDuke, 2002 و Franklin et al, 1995) على أن مؤسسات التعليم العالي مطالبة باعتماد أنموذج جديد ينقلها من الانكفاء على ماتعرف، إلى مداومة التعلم وتحقيق ما تحلم به من جودة؛ لتصبح منظمات متعلمة. من خلال التركيز على أهمية واستمرارية التعليم والتعلم معاً، في سبيل تحقيق المنظمة المتعلمة عبر زيادة مقدرة الأفراد على تحقيق النتائج التي يرغبون فيها، وتسهيل التعليم لكل أعضائها عبر توفير جو يكون فيه التعليم التجريبي منظماً بشكل فعال، ويكون فيه التعليم الفردي موجهاً لتحقيق التعلّم المنظمي (Jennifer, 1998). وتسعى باستمرار إلى تطوير مقدرتها على التكيف والتغيير المستمر من خلال موظفين فاعلين يقومون بدور فعال في معالجة مختلف القضايا في المنظمة، ويؤمنون أنّ التعلم هو السبيل للتكيف، وإحداث التغيير، وحل المشكلات، وبذلك ينظر للتعلم الجماعي للمعرفة باعتباره ضرورة لإحداث التطوير المستمر في المنظمة وضمان مستقبلها وبقائها (نجم، 2005).

وبناءً عليه فقد بدأ العديد من المفكرين بوضع وتحديد مجالات للمنظمة المتعلمة، وقد تم تطبيق العديد منها كممارسات عملية في المنظمات الإدارية والصناعية والتعليمية المختلفة. وقد اعتمد الباحثون على المجالات الخمسة التي وضعها سينج، وأخذوا بتطبيقها في التعليم العالي ومنهم من عدل عليها بحذف أو إضافة، ومنهم من وضع مجالات أخرى غير تلك التي وضعها سينج، ولذا فقد اعتمد أسبورن (Osborne ,1998) على مجالات سينج الخمسة، في حين عد غوه (Goe ,1998) الجامعات المتعلمة هي من تتخذ خمسة مجالات استراتيجية وهي: وضوح الرؤية والرسالة، والقيادة المشتركة، والتمكين والثقافة التي تشجع التجريب، والمقدرة على نقل وتبادل المعرفة، والعمل التشاركي وروح الفريق. بينما خلصت نيفي (Neefe, 2001) بعد مناقشتها لمجالات المنظمة المتعلمة إلى أن أنسب هذه المجالات في الجامعات هي: الرؤية المشتركة، والثقافة المنظمية، وتعلم الفريق، ونقل المعرفة والمشاركة بها، والتفكيرالنظمي، والقيادة. أما سميث (Smith ,2004) فقد اعتمد على المجالات التي وضعها سينج وأضاف إليها مجالاً سادساً وهو التأمل. في حين قصرها ستان (Stan) على أربعة أبعاد للجامعة المتعلمة هي: الرؤية المشتركة، والحواروالمناقشة، والالتزام بالتعليم، وحل المشكلات (Yang et al, 2004).

ونظراً لما تواجهه مؤسسات التعليم العالي من تحديات حالية، وأخرى مستقبلية متوقعة، تتضمن تحديات النمو السريع في المعرفة والثورة العلمية والتكنولوجية، والتطوّرالهائل في نظم ووسائل الاتصال، والتغير السريع في طبيعة المهن في سوق العمل، واتساع تأثيرالعوامل الخارجية في القضايا المحلية، وخصوصاً العولمة، وحرية التجارة، وتشابك المصالح بين الأمم. إضافة إلى تلك التحديات التي تتمثل في الضغوط التي يمارسها المتعاملون الرئيسون معها، وأهمهم الطلبة، وأولياء الأمور، ومؤسسات المجتمع المدني المختلفة، وكذلك ضغوط القوى السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والتكنولوجية الهائلة، فإن عليها أن تصبح منظمات متعلمة، تتخذ فلسفة التعليم المستمر، أوالتعلم مدى الحياة (صائغ، 2005).

لقد حقق التعليم العالي في الوطن العربي بشكل عام، وفي الأردن بشكل خاص، العديد من الإنجازات على المستوى الكمي في الفترة القصيرة التي ظهر فيها، إذ تضاعف عدد مؤسسات التعليم العالي. أما على المستوى النوعي فيبدو الإنجاز أقل إشراقاً، إذ أخذت الجامعات العربية منذ نشأتها تخرج أعداداً بنمطية محددة لتولي وظائف الدولة والحفاظ على بيروقراطيتها بشكل مركزي، فأنموذج الخريج إنسان مدرب يقوم بمهام مبرمجة في كل عمل، ويفشل في حل أي مشكلة. ونتيجة لذلك بدأ المجتمع يشعر بحجم الآثار السلبية لمثل هذا التعليم، وطغت البطالة السافرة على البطالة المقنعة، وبدت الجامعات عاجزة عن إحداث نقلات نوعية حضارية في المجتمعات العربية، وعاجزة عن تقليص الفجوات العلمية، والاقتصادية المتزايدة بين الدول العربية والدول المتقدمة، بل أصبحت الجامعات تسهم في عرقلة التنمية بدلاًً من تحقيق التنمية الشاملة المستدامة (الرشدان، 2000).

ويتفق نوفل (1990) مع هذا التوجه إذ يرى أن الجامعات العربية تحولت من مركز تعليمي ثقافي إلى مصنع لإنتاج جحافل من الخريجين، وإصدار أكوام من الشهادات، ومن مؤسسة لإعداد القادة إلى جهاز مانح للشهادات العلمية، وبدلاً من أن تكون بيئة ملائمة للتفاعل الإنساني، والحرية، والديمقراطية، أصبحت بيروقراطيات ضخمة تدار بأسلوب سلطوي على نحو مستتر تحت شعارات براقة، وبدلاً من أن تكون أنموذجاً وقدوة في التعليم، والتعلم، والبحث العلمي والتحديث، أصبحت تستخدم أساليب تقليدية في التدريس، والبحث تميل إلى التكرار، وإعادة انتاج القديم أكثرمن التميز والتجديد، وتتجه إلى الماضي وتعمل على استمراره، أكثر من اهتمامها بتغيير الحاضر وصناعة المستقبل. كما يرى الزهراني (1995) أن نظام التعليم العالي العربي يعاني الكثير من الصعوبات

والمشكلات وأوجه القصور التي تحول دون مواكبته للعصر والقيام بدوره في التنمية والبناء التي تنشهدها الأقطار العربية في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتكنولوجية. ويصنف قليه (1997) التحديات التي تواجه الجامعة إلى تحديات داخلية، وتحديات خارجية؛ أما التحديات الداخلية فتتمثل في تزايد أعداد الطلبة ونموهم المستمر، وصعوبة التفاعل والتواؤم مع المتغيرات الحديثة كالتغيرات التكنولوجية سريعة الحدوث، والتغيرات التي تحدث في طبقات المهن المختلفة، ومشكلات التمويل ومحدودية الموارد والتغيرات السياسية والاجتماعية التي تحدث في المجتمع، وما يتطلبه ذلك التغير، بالإضافة إلى صعوبة إحداث التوازن بين متطلبات الفرد ومتطلبات المجتمع، وصعوبة إحداث التوازن بين وظائف الجامعة المختلفة: التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، والتي تتداخل في بعضها البعض وتتطلب جهداً كبيراً من القائمين عليها. وأما التحديات الخارجية فتتمثل في القضايا التي فرضت على المجتمعات النامية كالتبعية التكنولوجية، والأمن الغذائي، والأمن الصحي، واكتشاف واستغلال الموارد الطبيعية، والتبعية الثقافية، والتعامل مع قضايا الانفجار المعرفي.

تقع على الجامعات مسؤوليات التصدي للتحديات والمساهمة في وضع الحلول باعتبارها المؤسسات العليا في المجتمع والتي تمتلك المقدرات العلمية والفكرية متمثلة في أعضاء هيئة التدريس في الجامعة. والواقع أن أعضاء هيئة التدريس عامة أكاديميون متخصصون في مجالاتهم يعملون بشكل مستقل، ولايتعاونون إلا عند الضرورة، وتزداد إستقلاليتهم في حال وجود مديرين أكاديميين متخصصين. فالحياة الأكاديمية غالباً ما تقوم على الاستقلالية، والتكيف، وأحكام النقد، والاهتمامات الشخصية، ويكون معظمهم معاد ومعارض لقيم المنظمة المتعلمة. وفي سبيل تحول الجامعة إلى منظمة متعلمة، فإن على عضو هيئة التدريس أن يصبح شريكاً مع الطلبة في صنع مجتمع تعليمي، في قاعات تدريس مملوءة، ومشغولة دائماً بالاستفهام، والتحقق، وهذا يتطلب أن يصبحوا أيضا شركاء مع الطلبة في عملية التعلم (White, 2005). فأعضاء هيئة التدريس ذوي التوجه التعليمي يوجدون ويبتكرون الفرص من أجل التعلم ويمتلكون المقدرة والدوافع للبحث عن معارف، وأفكار جديدة، وتقبل النقد، والآراء المخالفة، والمساعدة في إنشاء المنظمة المتعلمة، ويؤمنون بتدفق الاتصالات بحرية، وأن تبقى القوة الدافعة للتغيير مشتعلة. والتحدي الذي يواجهه أعضاء هيئة التدريس هنا هو استيفاء حاجات التعلم، فهم على دراية بأن التعلم عملية مستمرة، وأن

التغيير لابد أن يحدث، وليس هناك حلولاً ثابتةً وسريعةً. لذا فهم يشجعون التجريب، والتأمل، للوقوف على التطورات الجديدة في مجالهم. ويؤمنون بأن عليهم أن يكونوا قادة قادرين على مواكبة التطور وممتلكين لشبكات المعرفة حتى يكونوا فاعلين وإلا يكون التراجع والانحدار من الأعلى إلى الأسفل(برود ترك، 1998).

يرى أورلنبلاند (Orlenbland ,2001) أنه لايمكن لأي منظمة من المنظمات أن تصل إلى درجة يطلق عليها أنها أصبحت منظمة متعلمة، مكتفية ومحققة لهذا الاسم، فأصل التسمية هي أن المنظمة المتعلمة عبارة لفظية تحمل في مضمونها عدداً من المبادئ والقيم التي تدعو المنظمات إلى اتخاذ أنماط تفكيرية حديثة، وهي رحلة تعلّم مستمرة لايمكن التوقف فيها، وهي الأفق الذي تبذل المنظمة جهوداً متواصلة للوصول إليه، وتتقدم نحوه المنظمات بدرجات متفاوتة، لذا فهي رحلة عمل متواصلة.

ولما كانت المنظمة المتعلمة تعد آلية فاعلة تمكّن مؤسسات التعليم العالي من التكيّف بدرجة عالية مع بيئتها، وتمكّن أعضاء هيئة التدريس من فهم وإدراك جميع الأفكار، والقيم، والرؤى، والسياسات، والاستراتيجيات التي تزيد من فاعلية المنظمة وزيادة كفاءتها الإنتاجية، فإن قيادة المنظمة الحريصة على التطوير تصبح في أمس الحاجة إلى اختيار بعض البدائل من برامج، ونماذج، من أجل تحقيق التطوير الذي تسعى إليه. ومن هنا أصبح تفعيل مجالات المنظمة المتعلمة أمراً بالغ الأهمية في مؤسسات التعليم العالي، إذ أن تحول الجامعات إلى منظمات متعلمة ينعكس على نوعية مخرجات هذه الجامعات، وذلك من خلال نمذجة نمط الجامعة المتعلمة، نظراً لما تمثله النمذجة من أهمية في الربط بين النظرية والواقع العملي، ومعرفة الواقع لإيجاد نوع من التوافق بين ما هو موجود، وبين ما يجب أن يكون. ويعتبر الأنموذج تمثيلاًً للواقع والحقيقة ومبسطاً لهما، ويحتوي على الجوانب المهمة التي تساهم في فهم وضبط أفضل الظواهر محل الدراسة، وهو مجموعة من الافتراضات ذات العلاقة بسلوك الناس والتي تقودهم إلى تفسيرات أكيدة عما يجري حولهم من حوادث مؤثرة في سلوكهم (Thorogood, 2005). ومن هنا فإن النماذج تمثل القاعدة الأساسية والإطار النظري للتعبير عن المعرفة بصيغة نظرية يتم فحصها من خلال بناء أنموذج فكري قابل للتطبيق والاختبار.

وبما أن النماذج تساعد في تحقيق أهداف المنظمة المتعلمة في المجال الذي بنيت لأجله، فإن بناء النماذج المناسبة هو أفضل الطرق لتحويل مؤسسات التعليم العالي إلى منظمات متعلمة، لذا فقد طوّر الباحثون العديد من النماذج لتحويل مؤسسات التعليم العالي إلى منظمات متعلمة، ومن هذه النماذج الأنموذج المفاهيمي الذي طوره سميث (Smith ,2004) والأنموذج الذي طوره كلا من فريد وكلجمان (Freed & Klugman,1996)لعشر جامعات تطبق إدارة الجودة الشاملة وتسعى للتحول إلى منظمات متعلمة.

يعد الأردن من الدول التي حققت تقدماً ملحوظاً في مجال التعليم العالي، إذ استمر تطور التعليم العالي في الأردن إلى أن تأسست أول جامعة أردنية في العاصمة عمان عام 1962 وسميت الجامعة الأردنية وتبعتها بعد فترة زمنية استمرت 15 سنة تأسيس جامعة اليرموك في مدينة اربد في الشمال عام 1976 ومن ثم تأسيس جامعة مؤتة قرب مدينة الكرك في الجنوب عام 1981 وفي عام 1986 تم فصل بعض الكليات العلمية عن جامعة اليرموك لتصبح هذه الكليات جامعة قائمة بذاتها سميت جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية. ثم جامعة آل البيت عام 1994 ثم الجامعة الهاشمية عام 1995، ثم جامعة البلقاء التطبيقية عام 1997 التي تولت مسؤولية إعادة تنظيم كليات المجتمع وتعديل برامجها إضافة إلى كونها جامعة رسمية تمنح درجة البكالوريوس مثل شبيهاتها الجامعات الرسمية. إضافة إلى ذلك فقد تم تأسيس كليات جامعية ذات الأربع سنوات، كلية عمان الجامعية للهندسة التكنولوجية عام 1988 وكلية الدعوة وأصول الدين عام 1990. وفي عام 1999 تم تأسيس جامعة الحسين بن طلال في مدينة معان في الجنوب ، وفي عام 1989 صدر قانون الجامعات الأهلية الذي سمح بموجبه تأسيس جامعات خاصة وتأسست أول جامعة خاصة عام 1990 وتلا ذلك إنشاء عدة جامعات خاصة أخرى (وزارة التعليم العالي،2008).

وهكذا فقد تطور التعليم العالي في الأردن بشكل ملحوظ خلال العقد الأخير إذ شهد زيادة كبيرة في أعداد الطلبة المقبولين لدرجة البكالوريوس والدراسات العليا ، ونتيجة لذلك فقد شهد قطاع التعليم العالي توسعاً ملحوظاً على مستوى الجامعات القائمة ، إذ تم استحداث تخصصات وبرامج لدرجة البكالوريوس والدراسات العليا كما تمت الموافقة على مستوى إنشاء عدد من الجامعات الخاصة الجديدة في عدد من محافظات المملكة، إذ بلغ عدد الجامعات الرسمية (10) جامعات، و

الخاصة (16) جامعة، وجامعتين إقليميتين بالإضافة إلى فروع لعدد من الجامعات الأجنبية المرتبطة باتفاقيات مع الجامعات الأردنية، كما بلغ عدد الطلبة الملتحقين للعام 2006 - 2007 في الجامعات الرسمية والخاصة (202990) طالباً وطالبة وعدد الطلبة الملتحقين في كليات المجتمع المتوسط (الدبلوم) (26215) طالباً وطالبة (وزارة التعليم العالي، 2007).

ومع كثرة عدد الجامعات الأردنية وتنوع التخصصات فيها، تبقى الجامعة الأردنية الأكبر في أعدادها والأوسع في تنوع تخصصاتها. فهي الجامعة الأم، ونواة التعليم الجامعي، و رائدة التعليم الجامعي في الأردن، وهي أعرق صروح العلم الموجودة في الأردن، إذ يبلغ عدد طلبتها أكثر من (38000) طالباً وطالبةً، ملتحقين ببرامج البكالوريوس، والدراسات العليا، موزعين على (17) كلية: (9) كليةعلمية، (8) كلية إنسانية، وتضم هذه الكليات مجتمعة حوالي(78) قسماً أكاديمياً، ويقوم على تدريس المواد أكثرمن (1109) عضو هيئة تدريس من مختلف الرتب الأكاديمية، ووصل عدد برامج الماجستير إلى (81) برنامجاً، وبرامج الدكتوراه إلى (30) برنامجاً، و(3) برامج الدبلوم المهني وبرنامج (1) في التخصص العالي في طب الأسنان، و(6) برامج في الماجستير المشترك في المجالات الأكاديمية المختلفة، إضافة إلى (16) برنامجاً في التخصص العالي في الطب. وتقدم الجامعة البرامج الدولية والإستكمالية و المسائية للحصول على درجة البكالوريوس (دائرة العلاقات العامة ، 2007). من هنا فالجامعة الأردنية تلعب دورا متميزا في خدمة المجتمع، إلا أنها وكغيرها من جامعات العالم تواجه تحديات عصر العولمة والتفجر المعرفي والتغير السريع التي أثرت على أدائها وأدوارها، وزادت من حجم العبء الملقى عليها، وعلى أعضاء هيئة التدريس فيها، والذين هم الفئة المكلفة بالجهد الأكبر في هذا المجال مما يفرض على الجامعة إعادة البحث في السياسات، واستراتيجبات التحفيز، والتطوير المهني، والإهتمام بالموارد البشرية، وتطوير مقدرات أعضاء هيئة التدريس وتحفيزهم، الذي هو أحد وظائف القيادة الجامعية، كما يتطلب منها الاهتمام بالجودة والنوعية والمواءمة، ليس محلياً فقط بل مع السوق العالمية والاقليمية، والعمل على تنمية الابتكار. فهذا يزيد من مقدرة الجامعة على القيام بدورها المتميز في خدمة المجتمع، والاحتفاظ بذوي الكفاءات الأكاديمية العالية وجذبهم، والذي أصبح أمراً مهماً في سوق العمل. ويتمتع مفهوم المنظمة المتعلمة بانعكاسات إيجابية على أداء المنظمة، ويؤدي الأخذ به إلى التحسين والتطوير المستمر وصولاً إلى رؤية المنظمة ومواكبة لتطورات العصر، الأمر الذي

سوغ للباحثة القيام بهذه الدراسة لتطوير أنموذج لمجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة في إلقائها الضوء على مفهوم المنظمة المتعلمة ومجالاتها وفي تطويرها لأنموذج مفاهيمي لهذه المجالات. ومن هنا يؤمل أن تفيد الجهات التالية من نتائج هذه الدراسة:

1 - أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية اذ يؤمل أن تساعدهم نتائج الدراسة في تحقيق نتائج أفضل من خلال اطلاعهم على واقع الجامعة الأردنية ودرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس فيها لمجالات المنظمة المتعلمة، ودورهم في تحويلها إلى منظمة متعلمة.

2 - رئاسة الجامعة الأردنية، إذ يؤمل أن يساهم الأنموذج المطور في تسهيل تحويل الجامعة الأردنية إلى منظمة متعلمة.

3 - أصحاب القرار وقادة التعليم العالي في الأردن، إذ يؤمل أن تعينهم نتائج هذه الدراسة على تحويل الجامعات الأردنية إلى منظمات متعلمة عبر الاستفادة من الأنموذج المطور في هذه الدراسة.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة إلى تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1 - ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة ؟

2 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ‎05،‏)، في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة تعزى إلى متغيرات: المركز الوظيفي، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية؟

3 - ما الأنموذج الأنسب لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية؟

مصطلحات الدراسة:

لغرض الدراسة يتم استعمال وتعريف المصطلحات التالية:

الأنموذج: هو الشكل الذي يمثل تفاعل مجموعة من المتغيرات التي تضمنها الأنموذج إذ يؤدي هذا التفاعل إلى تحقيق مجالات المنظمة المتعلمة، أو هو ذلك المخطط الذي يوضح مجالات المنظمة المتعلمة والعمليات التي تربط بينها في علاقات تفاعلية(القرعان،2004).

المنظمة المتعلمة: هي المنظمة التي يعمل الأفراد فيها باستمرار على زيادة مقدراتهم في تحقيق النتائج التي يرغبون فيها، باتخاذ أنماط من التفكير والطموح الجماعي لتحقيق التكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية، والاندماج مع البيئة، والانطلاق نحو التميز والابتكار، وتحقيق الأهداف بأقصى درجات الكفاءة والفاعلية. وهي المنظمة القادرة على التكيف المستمر مع الأوضاع والتطورات المستجدة اعتماداً على الدروس والخبرات والتجارب التي مرت بها والاستفادة منها ويحتاج تحقيقها تكاتف جهود كافة مستويات المنظمة، والتزام جميع الأفراد **(senge,1990).**

الرؤية المشتركة: هي الرؤية الواحدة التي يراها كافة أعضاء هيئة التدريس من أجل تحقيق الأهداف المستقبلية للجامعة، وتبدأ بما يقتنع به الأعضاء بأنه حقيقة، ثم يتم دمج الرؤى الفردية في اتجاه واحد يعبر عن الرؤية المشتركة للجامعة، مما يلهم أعضاء هيئة التدريس للعمل الجماعي**(senge,2007).**

النماذج الذهنية: وهي مجموعة الافتراضات والتعميمات والصور التي يحملها أعضاء هيئة التدريس نحو ذواتهم ومهنتهم، وتؤثر في ممارساتهم إيجاباً أو سلباً. ومنها حرية التعبير عن الرأي، وتقبل الرأي الآخر والإفادة منه، والنظر للأخطاء باعتبارها فرصاً للتعلم **(Gavaleri&Fearon,1996).**

التفكير النظمي: وهو مقدرة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على اتخاذ أنماط تفكيرية حديثة، تمكنهم من النظر إلى الجامعة كنظام شامل متكامل مع إدراكهم لشبكة العلاقات الداخلية والخارجية

التي تحكم هذا النظام. مما يساعد على مواكبة التغيير السريع ويزيد من احتمالات فرص النجاح **(senge,2007).**

التمكن الشخصي: و هو المستوى العالي من الإتقان العلمي والمهني، والذي يمكّن أعضاء هيئة التدريس من الاعتماد على أنفسهم في تحديد الأهداف والإجراءات الكفيلة بتحقيقها وتقييمها، ويدفعهم إلى الإقبال على فرص التعلم ، لتطوير مهاراتهم بما يعود بالنفع عليهم وعلى جامعتهم**(senge,2007).**

تعلم الفريق: هي وحدة التعلم الأساسية في الجامعة، وهي الضمان لاستمرارية تعلم أعضاء هيئة التدريس. وتعني عملية تنظيم وتطوير مقدرات الأعضاء في سعيهم للتعلم فيما بينهم، وتعاونهم في إنجاز العمل، وتبادل الخبرات، وحل المشكلات**(Freed,2001)**

التعلم التنظيمي: مجموعة العمليات والإجراءات والوسائل التي تتخذها الجامعة على مستوى كل من أعضاء هيئة التدريس، والهيكل التنظيمي، لزيادة مقدرتها على التغيير المستمر، والتكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية لتحقيق الأهداف المرغوبة **(Foil&Syles,1985)**.

إدارة المعرفة: العمليات والنشاطات التي تقوم بها الجامعة بهدف الحصول على المعرفة وحفظها، وتبادلها، وتوظيفها، مما يساعد في تحسين مقدرات أعضاء هيئة التدريس كل حسب مجاله **(Gupta et al,2000)**

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية. وتحددت باقتصارها على أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعة الأردنية في العام الدراسي 2008/2007 م. كما تحددت بالمجالات التي تناولتها أداة الدراسة، وكذلك بنسبة الاسترجاع لأداة الدراسة.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الأدب النظري لموضوع الدراسة، ثم يستعرض الدراسات السابقة على النحو التالي:

أولاً: الأدب النظري:

يعد اكتشاف النماذج وتطويرها من الطرق الرئيسة التي تستند إليها العلوم الاجتماعية في ملاحظة التصرفات الإنسانية. فالأنموذج أداة من أدوات تحليل الواقع الذي يمثله سواء أكان سياسياً أم اقتصادياً أم إدارياً، ولا يمكن الاستغناء عنه لفهم العمليات المعقدة فهو شكل من أشكال الاختبار والتجديد الذي يستخدم بأكثر مما يتوقع، ويضمن أحكاماً ذات صلة، كما يتضمن نظرية حول الشيء الذي يتم بناء أنموذج له، وتعمل النماذج على التعبيرعن الواقع وتصوير المفاهيم المتفاعلة مع الواقع وتمثيله كجزء مبسط للحقيقة يساعد في فهم وضبط أفضل للظواهر المدروسة. ويزود الأنموذج كذلك باطار يشمل داخله ما يمكن أن يعد مشكلة، حتى لو كان في رؤاه الأولى لا يقود إلى تنبؤ ناجح. وكذلك يبين الأنموذج الفجوات غير الظاهرة في المعرفة، ويقترح ما يحتاجه البحث من حلول، فالأنموذج يقدم خدمة جيدة في توضيح العمليات والظواهر وتسهيل تصورها ويسهم بذلك في دراسة الشيء الذي جاء لتصوره، وفحص النظرية التي بني عليها. ونظراً للفجوة الموجودة بين الواقع والنظرية اعتبرت النماذج كجسور تسمح بالعبور على هذه الفجوة. وعادة ما يؤدي فشل الأنموذج عند اختباره إلى الوصول إلى أنموذج محسن، ولهذا يرى شرام وبوتر (sehranmm & porter) المشار إليهما في دراسة أبو أصبع (1999) إلى أن الأنموذج طريقة نافعة للتفكير حول عملية ما أو بناء ما، إذ أنه وصف واضح جداً يتيح لنا النظر إلى الأجزاء الرئيسة دون أن يغطيها غموض التفصيلات. والمطلوب من النماذج سواء أكانت رياضية أم رسوماً أن تزود الباحثين برؤية داخلية للعلاقات التي تحدد لماذا تعمل الأشياء كما هي؟ أو كيف هي موجودة معا؟ وبهذا يقوم الأنموذج بتقديم صورة عامة تساعد على توضيح العلاقات بين هذه العناصر المتضمنة فيه، عن

طريق إظهار الأدوار الرئيسة التى تقوم بها العناصر المختلفة التي تكوّن هذا الواقع، على الرغم من كون تمثيل جميع العلاقات فيه أمراً صعباً (نصر الله ، 2001).

وبناءً عليه فقد عرف كرون (Krone,1980) (المشار إليه في الخلايلة، 2006) الأنموذج بأنه تصور منظم ودقيق للواقع وجزء مبسط للحقيقة، ويشمل الجوانب المهمة التي تساعد في فهم وضبط الظاهرة المدروسة، كما أنه تقريب رمزي للموقف الحقيقي، ولهذا فهو ليس تاماً، لأنه لايمثل الحقيقة كلها. وفي كل الأحوال يعد الأنموذج أداة تفكير وتحليل. في حين ينظر الدباسي (1991) للأنموذج على أنه رموز تمثل الطريقة الحقيقية، ولهذا فإنها لايمكن أن تكون بديلاً للطريقة ذاتها، فإذا ما كان الأنموذج ممتازاً، فإنه يمكن أن يوضح كل الوجوه الممكنة لعملية معينة. وبعبارة أخرى فإن الرموز تمثل الطريقة التي تحدث حقيقة في الواقع. وقد عرفت الأمم المتحدة (UN,1992) الأنموذج بأنه: "سند أساسي يتضمن وسائل وخطوات تتخذ من أجل تحقيق الأهداف المستقبلية للنظام التربوي في دولة ما". أمّا الكيلاني وديراني (1998) فقد أشارا إلى صعوبة تحديد تعريف شاف للأنموذج كون الجهود في هذا الحقل ما زالت في بدايتها، والأنموذج تمثيل وتبسيط للواقع ويحتاج إلى شيء من الابتكار لتشكيله. وعرفه القرعان (2004) بأنه تصور منظم ودقيق لمجموعة الأنشطة والممارسات الإدارية التي يقوم بها المسؤولون داخل الوحدات الإدارية في الجامعات الأردنية، كما يعمل على تسهيل وتسيير شؤون الجامعة بجميع الوظائف الإدارية، وذلك عن طريق الاستخدام الفاعل لجميع العناصر المادية والبشرية في الجامعة.

لقد أصبح الاتجاه الملازم للمؤسسات التربوية ومنها الجامعات في النصف الأخير من القرن العشرين، هو بناء النماذج المتنوعة التي تخدم أغراض المنظمات التربوية بشكل خاص ومنظمات التنمية الاجتماعية بشكل عام. وحيث أن الجامعات مؤسسات لها وزنها النوعي في رفد الحركة التنموية في مجتمعاتها، وإيماناً منها بأهمية ذلك، وأهمية إيجاد الوسيلة الاستراتيجية الملائمة، لذا فقد اتجهت الدراسات نحو بناء النماذج، التي أثبتت من خلال التطبيق العملي لها في كل من جامعات اليابان وألمانيا وأمريكيا أنها الوسيلة الاستراتيجية التي تحقق أهداف هذه الجامعات.

وكشفت هذه النماذج بأنها تتسم بالصدق والثبات فهي صادقة في تحقيق أهداف التنمية علميا، وتعطي نفس الفاعلية، والنتيجة، التي وجدت من أجل تحقيقها إذا أعيد تطبيقها . وقد قاد هذا الاتجاه

والنتائج العلمية الملموسة في بناء وتطبيق النماذج، العديد من جامعات العالم المتقدم إلى اتخاذ هذه الوسيلة وتطبيقها في جميع مجالات الحياة. ولم تقتصر على الميدان التربوي فحسب، بل شملت المجال الإداري والتنظيمي لمختلف المؤسسات، في مجال التربية والطب والهندسة والزراعة والمستحدثات التكنولوجية والتقنية التي أنتجها العقل البشري ورافقت تطوره الحضاري. إلا أن المشكلة تبقى واضحة المعالم في جامعات الدول النامية؛ ففي الوقت الذي تسعى فيه هذه الجامعات للمواكبة واللحاق بجامعات العالم المتقدم، فإنها تصادف الكثيرمن المعوقات التي ترهق كاهلها وتجعلها تفكر في مشكلاتها دون تبني استراتيجيات القرن الحادي والعشرين (بشر، 2004).

ومن هنا اتجهت الأنظار نحو النماذج باعتبارها الوسيلة الاستراتيجية التي تثبت الهوية الخاصة للجامعة، وتجعلها أكثر فاعلية في المساهمة في تحقيق أهداف المجتمع. وقد اعتمد الاقتصاديون النماذج كإحدى أدوات التحليل الاقتصادي المعاصر، واقترحوا بذلك ثلاثة أنواع من النماذج هي: النماذج النظرية، وهي طريقة استراتيجية مبسطة هدفها التعبير عن قانون اقتصادي أو فرضية معينة، والنماذج التاريخية، باعتبارها وسيلة استراتيجية معقدة نظراً لاعتمادها على متغيرات كثيرة ومتنوعة تمثل واقع الحياة الاقتصادية، وبعد تصنيفها وتبويبها يتم التوصل الى إيجاد العلاقة الممكنة بينهما. وأخيراً النماذج المعتمدة على التنبؤ العلمي، ويعتمد هذا النوع من النماذج في تحديد الاتجاهات المستقبلية (رهيف والعبيدي، 1998).

أهداف النماذج:

أشار تافارز(Tavares) - (كما ورد في الناظر، 2007) إلى أن بناء النماذج يوفر الكثير من الجهد والمال وهو المبدأ الذي اعتمده الاقتصاديون التربويون في نشاطاتهم التربوية، إذ يوجه الصرف للنفقات نحو النشاطات الفاعلة في تحقيق الأهداف العامة للجامعة. ويوفر مصادر مالية جديدة، ويكشف عن النشاطات الاستثمارية في البيئة المحلية، وإشباع الحاجات للمجموعات الصغيرة والكبيرة في المجتمع، سواء تمثلت هذه الحاجات في التزود بالمهارات المطلوبة، أو الخبرات الجديدة، أوأي نوع من الاستثمار المشترك بين الجامعة ورأس المال الخاص.

ويمكن استخلاص الدور الفاعل لعناصر الأنموذج في تحقيق أهداف الجامعة، من خلال مقدرتها على تفعيل العمليات الاستراتيجية المرتبطة بالأهداف الاستراتيجية للجامعة، وإمكانياتها في تشخيص العنصر الأكثر كفاءة وفاعلية في تحقيق الهدف الاستراتيجي الجامعي، من خلال ما تكشفه المعالجات الاحصائية، والمعلوماتية، ودرجة قوة معامل ارتباط هذا العنصر بالعناصر الأخرى، وتباينه ومستوى دلالته، ومن خلال كشفها للمعوقات التي تحول دون تحقيق الهدف الاستراتيجي الجامعي، باستخدام هذه العناصر كمعيار تقييمي للعمليات الاستراتيجية. وجعل مبدأ التغذية الراجعة أسلوباً أكثر فاعلية في تشخيص وتنشيط العمل الاستراتيجي، ووضعه في الطريق الصحيح نحو تحقيق الأهداف الجامعية التي وضع من أجلها، والتأكيد في العمل على الجانب المهاري من خلال إدخاله كعنصر في وضع الخطط الاستراتيجية في التدريب الاستراتيجي للعاملين. وبذلك تعزز عناصر الأنموذج استثمار الطاقات الكامنة للعاملين في الإدارة الجامعية والقطاعات الإنتاجية الأخرى المتعاونة معها، وتوجهها توجيهاً سليماً في تحقيق الهدف الأكاديمي للجامعة. كما تجعل من المخصصات الجامعية والميزانية أكثر فاعلية في تحقيق النشاطات الاستراتيجية الجامعية من خلال الصرف، أو الانفاق الاستراتيجي، كما تكمن فاعليتها في تعزيز أواصر العلاقات الإنسانية بين الأقسام العلمية والإدارية المختلفة للجامعة، وتتسق الجهود نحو تحقيق أهداف الجامعة، بعد توضيح المسؤوليات المطلوبة من الأقسام، وتصحيح التداخل في المسؤوليات، كما تساعد على سرعة التكيف مع المتغيرات السريعة للحياة الاجتماعية، ومفاجآتها لما تمتاز به من مرونة (بشر، 2004).

ويحدد صلاح (1987) ثلاثة أهداف لبناء النماذج، يتمثل الهدف الأول في أن شبكة عمليات اتخاذ القرارات في الإدارة والتخطيط أصبحت معقدة التركيب وهذا من طبيعة العملية الإدارية، ويعتبر أسلوب بناء النماذج قادراً على استيعاب العلاقات المتشابكة مما يجعله أسلوباً جيدا في الوصول إلى استنتاجات ونتائج ذات كفاءة وفعالية عالية. أمّا الهدف الثاني فهو أن الإدارة والتخطيط التربوي تعني برسم السياسات التربوية لفترات زمنية طويلة نسبياً وعملية بناء النماذج تمثل متنفساً رحباً في هذا الاتجاه. ويعد فتح آفاق عديدة لمتخذي القرارات في مجال الإدارة والتخطيط التربوي لاختيار واستكشاف الطرق المختلفة والإمكانات العديدة لرسم المسار التربوي الصحيح، والهدف الثالث والأخير لبناء النماذج، إذ تسهل استعمال التقنيات الحديثة.

أنواع النماذج:

للنماذج أنواع عدة ويمكن تقسيمها حسب الهدف الذي يؤديه الأنموذج، وبناءً عليه فقد صنف كنيزفش Kenezevich والمشار إليه عند كل من الكيلاني وديراني (1998) وصالح (2000) النماذج إلى:

- نماذج المناظرة (Analog Models) وهي تعنى بتمثيل مشابه للخصائص الأساسية للواقع.

- ونماذج الوظيفة (Function Models) وتكون لها وظائف شكلت على أساس أعمال أو وظائف معينة.

- والنماذج الكمية (Quantitative Models) وتساعد في تسهيل عملية القياس وعملية الملاحظة.

- والنماذج النوعية (Qualitative Models) والتي تصنف على أساس الموضوع مثل النماذج التربوية.

- وهناك ما يسمى بالأنموذج المق لد (Simulation Models) وهو الذي يتحلى بجميع خصائص الأنموذج الأصلي ومن ميزاته أنه يهدف إلى تمثيل وتقديم جزء أو كل من نظام معين، ويهتم بالوقت والتكلفة، ويساعد في فهم نظام معين من خلال الوصف الجزئي للنظام ومحاولة التنبؤ بالنظام ومحاولة تعميم النظرية التي بني عليها.

بناء الأنموذج:

أشار مهدي (2004) إلى أن كنيزيفش (kenezevevich) أوضح أن بناء الأنموذج يبدأ بجمع المفاهيم والحقائق التي تعد مهمة في تفسير الموقف أو فهمه فهماً أفضل. والأنموذج هو تمثيل للواقع أو ترجمة مبسطة لعالم الواقع أو جزء منه، يتضمن فقط تلك المتغيرات أو المفاهيم المهمة التي تحقق فهماً أفضل وسيطرة أكبر، وتنبؤاً أدق، وهو تقريب رمزي للشيء الواقعي موضوع البحث، إنه أقرب شبهاً بالصور الجوية أو الرسوم المصغرة جداً أو الدقيقة للموقف الواقعي. كما أنه لا

يكون تجريداً كاملاً ولا صورة طبق الأصل. ولايعني هذا أن المتغيرات الأخرى في عالم الواقع التي لم يتضمنها الأنموذج قد أهملت نهائياً، وإنما يمكن تقديمها في وقت لاحق للتحقق من تأثيرها.

ويذكر الكيلاني وديراني (1998) أن بناء الأنموذج يبدأ بتعريف المشكلة أو الظاهرة المدروسة بمصطلحات محددة واضحة بحيث يؤدي هذا التعريف إلى تصنيف كمي للمتغيرات، ثم رسم خريطة تدفقية بيانية (flow chart) تظهر جميع خطوات سير الأنموذج بالتفصيل، ورسم جميع العمليات بيانياً، إضافة إلى توضيح المشكلة من خلال المعادلات الرياضية وتفصيل كيفية حسابها. وأخيراً فحص هذه المعادلات الرياضية وتفصيل كيفية حساب هذه المعادلات. ويجب أن تؤدي إلى فهم واضح للإجراءات التي تتبع في تطبيق الأنموذج وهذا الفهم يتبع من خلال وصف متغيرات الظاهرة ووصف العلاقة بين هذه المتغيرات، وبيان الإجراءات المتبعة التي تؤدي إلى حل المشكلة عن طريق استخدام الأنموذج.

وظائف النماذج:

حدد أبو أصبع (1999) خمس وظائف تؤديها النماذج كالآتي:

أولاً: الوظيفة التنظيمية، وتتمثل في مقدرة الأنموذج على تنظيم البيانات وربطها، وإظهار التشابه والصلات بين البيانات التي لم يسبق إدراكها.

ثانياً: الوظيفة التنبؤية، إذ يقوم الأنموذج الجديد بشرح ما لم يكن مفهوماً من البيانات من قبل، فإنه يتضمن دائما تنبؤات، وإذا كان الأنموذج ذا طبيعة عملية فإنه يتضمن تنبؤات يمكن التحقق منها باختبارات مادية.

ثالثاً: الوظيفة الموجهة، إذا لم يتم التحقق من التنبؤات لنقص في تقنيات القياس، يمكن أن تصبح التنبؤات أدوات موجهة، والتي يمكن أن تقود إلى طرق وحقائق جديدة غير معروفة من قبل.

رابعًا: وظيفة القياس إذ تسمح النماذج بعدد من التنبؤات تتراوح ما بين النوع البسيط أنموذج (نعم ولا) إلى نماذج تتعامل بالكامل مع تنبؤات كمية حول (متى وكم)، وإذا أتاح الأنموذج تنبؤات كمية بالكامل، مع درجة من الدقة حول (متى وكم) فإنه يصبح ذا صلة بقياس الظاهرة موضوع الدراسة، وإذا كانت العمليات التي تربط الأنموذج بالشيء الذي يحتذيه واضحة ومفهومة، فإن

الحصول على البيانات بمساعدة الأنموذج تكون قياساً سواء أكان ذلك ترتيباً فقط أم كان من مقاييس النسب.

خامسا: وظائف التحكم، وذلك عن طريق تطوير المعرفة، إذ يعمل الإنسان على السيطرة على الظواهر، ولذا فإن الوظائف الثلاث الأولى تخدم هذه الوظيفة، لأنها تعني معالجة الظروف التي تحدد حدوث الظاهرة، وتزداد المقدرة على التحكم بالمقدرة على التنبؤ، والتحكم بالظواهر لاختبار مدى صحة التنبؤات والمقدرة على فهم الظاهرة، والعلاقة بين التحكم والفهم علاقة وثيقة، وهناك علاقة بين التحكم والتنبؤ فلابد من التحكم بالظاهرة موضع التنبؤ.

وحتى تتمكن النماذج من أداء وظائفها، فيجب أن تتسم بدرجة عالية من المرونة، حتى لا تشكل عقبة أمام العمليات التنظيمية أو إعاقة في عملية الاستخدام، ومراعاة اللغة السهلة المقروءة، ومراعاة المصطلحات الإدارية والتنظيمية، كما يجب التأكد من أن هذه النماذج لا تشكل إرهاقاً مادياً للمنظمة، وأن تتوافر فيها الجوانب الفنية والشكلية الملائمة (صالح، 2000). ويضيف كامب وإيفيان (Camp & Evan, 1996) مجموعة من المعايير التي يجب أن تتوافر في النماذج المثالية من أهمها ان تكون ممكنة الوصف ومحددة الأبعاد وتناسب أجزائها مع بعضها، وأن تكون منسجمة مع نتائج البحوث الموثوق بها، وقادرة على التنبؤ، وأن تستند إلى مرجعية نظرية.

المنظمة المتعلمة:

لتوفير خلفية نظرية عن المنظمة المتعلمة، والجامعات كمنظمة متعلمة لابد من توضيح كافة الأبعاد المتعلقة بذلك والتي تتضمن ماهية المنظمة المتعلمة، وخصائص وأنشطة المنظمة المتعلمة، وما يميز المنظمة المتعلمة عن المنظمة التقليدية، ومجالات المنظمة المتعلمة، ونماذج المنظمة المتعلمة، وبناء المنظمة المتعلمة، واستراتيجيات بناء المنظمة المتعلمة، ومعوقات التحول إلى منظمة متعلمة، ثم التعليم العالي وتحويل مؤسسات التعليم العالي إلى منظمات متعلمة.

ماهية المنظمة المتعلمة:

تعد المنظمة المتعلمة نظام اجتماعي مركب من وحدات تنظيمية، تعمل في علاقات تبادلية وتكاملية لتحقيق هدف معين، وتحصل على مدخلاتها من البيئة المحيطة، ثم تقدم لهذه البيئة مخرجاتها، أي أن المنظمة تمثل نظاماً منفتحاً على بيئته المحيطة ، يأخذ منها ويعطيها، يتأثر بها ويؤثر فيها. وهي منظمة القرن الحادي والعشرين التي تتسم بسرعة التغيرات، وكثرة التحديات، وتوليد المعرفة، وإدارتها، والاهتمام بالعنصر البشري كرأس مال ذكي متحفز إلى التعلم، والابتكار، والمشاركة في صياغة الرؤية، وبلورة الاستراتيجية، وصناعة القرار، فهي منظمة متميزة في سماتها، واستراتيجياتها، وأهدافها، وإدارتها .

ويمكن إرجاع جذور المنظمة المتعلمة إلى عهد المدرسة العلمية، التي ركز فيها فريدريك تايلور، وهنري فايول، على ضرورة تعلم العامل كي ينجز العمل. وعلى الرغم من العلاقة الهرمية بين العامل والمدير، وهذا اعتبار ضمني فلدى العامل ما يمكن أن يسهم به في تطوير المنظمة.
وتختلف فكرة منظمة التعلم عن مفهوم المصنع قديماً ومفاهيم " تايلور" في الإدارة. فقد كان يقسم العمل إلى أجزاء ويحدد لكل عامل الجزء الذي ينبغي عليه القيام به، أما فكرة منظمة التعلم، فتركز على العمل الجماعي إذ يشارك الجميع في فهم المهمة المنوطة بهم، ويستفاد من معارف، ومهارات، وإمكانيات، وخبرات كل فرد في الفريق للقيام بالمهمة، فالمهمة التي يسعون إلى انجازها ليست ثابتة بل متطورة، بفعل التقدم العلمي، والمعرفي، والتقني، لذلك لزم العمل الجماعي، وظهرت الحاجة إلى الاستفادة من جميع العقول في كل مؤسسة، سواء كانت إنتاجية، أم خدمية حكومية، أم خاصة (حيدر، 2004).

وقد تأثرت فكرة المنظمة المتعلمة بأدبيات المجتمع، واقتصاد المعرفة، والتعلم التنظيمي، والتطور التنظيمي، وتعد نقطة الانطلاق في هذه الأفكار كلها واحدة وهي أن هناك تغيراً مستمراً يستلزم تعلماً مستمراً. وبما أن العصر الحديث يتسم بسمة واحدة ثابتة، هي عدم الثبات أي التغيير المستمر، فإن النجاح متوقف على مقدرة الأفراد على التعامل معه من خلال التعلم المستمر.
فالمؤسسات والمجتمعات، تفتقد الاستقرار مما يجعلها في تحول دائم، فلم تعد هناك ظروف مستقرة تدوم مدى الحياة، ومن هنا فإن على الأفراد أن يتعلموا كيف يكونوا متعلمين حاذقين، وليس عليهم

فقط تحويل مؤسساتهم استجابة للظروف الجديدة، ومتطلباتها بل إعادة تشكيل مؤسساتهم، وتطويرها؛ لتصبح أنظمة متعلمة أي قادرة على إحداث التحولات (Adrianne,2005).

ويكاد يكون بيتر سينج (Senge,1990) أول من تطرق لتعريف المنظمة المتعلمة، إذ عرفها على أنها المنظمة التي يعمل الأفراد فيها باستمرار على زيادة مدركاتهم في تحقيق النتائج التي يرغبون فيها، باتخاذ أنماط من التفكير والطموح الجماعي، ويتعلم الجميع فيها باستمرار كيف يتعلمون معاً. وبهذا الصدد يقول ميشيل (Michael ,1996) إن المنظمة المتعلمة هي المنظمة التي تكون قادرة على جعل التعليم داخلها أكبر أوعلى الأقل مساو للتغييرالحاصل خارج هذه المنظمة، بحيث يكون التعلم هو القلب النابض لكل أنشطتها. فهي تعطي التعلم الأهمية الكافية، وتسعى دائما إلى تحديد احتياجات عملية التعلم، وتتبع الفرص التنظيمية التي تدعم وتطورالمعارف، والمهارات، حتى يصبح التعلم في هذه المنظمة جزء من توصيف وظيفة كل فرد في هذه المنظمة. عندها تصبح هذه المنظمة قادرة على نقل المعرفة، وتبادلها بين كل مستوياتها، وقادرة على حفز واستثمار التحسن المستمر في جميع مجالات العمل. أما ماركردت (Marquadt ,2002) فقد ركز على متغيري الهيكل التنظيمي وإدارة المعرفة، فالمنظمة المتعلمة هي التي تعمل باستمرارعلى إزالة العوائق الهيكلية أمام عملية التعلم، وتسعى إلى بناء هيكل يساعد على تسهيل تلك العملية، وتتعلم جماعياً، وبشكل فعال، وتعمل على تحسين مقدرتها في إدارة واستخدام المعرفة، وتمكّن الأفراد من خلال التعلم داخل وخارج المنظمة. وهناك من نظرللمنظمة المتعلمة على أنها المنظمة التي تثمن الإنجاز والمغامرة وتنظر للخطأ على أنه فرصة لإيجاد طرق أفضل لإنجاز المهام وللتحسين بدلاًً من أن يكون نهاية للحياة الوظيفية (Giesecke, 2004).

ويشير تشولفوسكي (Chalofsky ,2005) إلى ضرورة تسليط الضوء على عدد من الأمور في سبيل الوصول إلى المنظمة المتعلمة ومن أبرزها، الحاجة إلى التحول، إذ يجب الانفتاح، والتكيف المتواصل مع التغيير، والتوجه إلى التعلم الذاتي ولكن ضمن سياق مجتمع المتعلمين، والانتقال من المنافسة الداخلية إلى التعاون والتواصل، فالتعليم يحدث على الصعيد الفردي والمجموعة، والمستوى التنظيمي، ومن أجل المنفعة المتبادلة للفرد والمنظمة. ويرى الملكاوي (2007) أن الأفراد العاملين في المنظمات المتعلمة يتعلمون بتخطيط دقيق أموراً جديدة، ويطبقون ما يتعلمونه في أعمالهم داخل المنظمة، الأمر الذي يقود إلى السرعة والدقة في العمل المنجز، مما

يؤدي إلى جودة الخدمة المقدمة. فهذه المنظمات تفتح لنفسها آفاقاً وفرصاً جديدة، إذ تتعلم من تجاربها الناجحة والفاشلة، وتتعلم من تعاملها مع جميع المتعاملين معها وبيئتها الخارجية، وبذلك تصبح أكثر مقدرة على اختيار موظفيها وتدريبهم وإطلاق طاقاتهم وتمكين موظفيها من التأثير في المنظمة ومستقبلها الإيجابي.

وبتأمل التعريفات السابقة يمكن الاستنتاج أن مفهوم المنظمة المتعلمة يتضمن، نقل المعرفة إلى داخل المنظمة، وتوزيعها على جميع العاملين ومن ثم تحويلها إلى ممارسات جديدة في المنظمة وتحقيق التوافق الجماعي، والرؤية المشتركة للعاملين لتحقيق أهداف المنظمة، وتحقيق تغيير وتكيف في المنظمة، يتناسب مع التغيير في البيئة الخارجية. كما يتضمن أن المنظمة المتعلمة هي التي يتم فيها ممارسة التعلم الفردي والتنظيمي بشكل تلقائي ومستمر لتحقيق التكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية، والاندماج مع البيئة، والانطلاق نحو التميز والابتكار، وتحقيق الأهداف بأقصى درجات الكفاءة والفاعلية. كما اعتبرت معظم التعريفات السابقة التغيير الجذري على المستوى التنظيمي والفردي هو الخطوة الأولى في بناء المنظمة المتعلمة، من خلال التخلي عن الهياكل والأساليب والافتراضات الإدارية التقليدية، واتخاذ أنماط إدارية حديثة تكون ملائمة لإيجاد ثقافة التعلم، واستقبال المعارف الجديدة. كما اعتبرت عملية التعلم التنظيمي الفردية منها والجماعية من العمليات الجوهرية اللازمة لبناء المنظمة المتعلمة. ويركز بعض الباحثين على عدد من المعايير والطرق التي يتم تطبيقها لبناء المنظمة المتعلمة، وبعضهم يتجه إلى دراسة آلية عملية التعلم على أنها الركن الأساس في المنظمة، وبعضهم يركز على إدارة المعرفة في المنظمة المتعلمة من بداية مرحلة إيجاد المعرفة واكتسابها حتى مرحلة تعلمها والاستفادة منها.

خصائص وأنشطة المنظمة المتعلمة:

تباينت الآراء حول خصائص المنظمة المتعلمة، وأنشطتها، وما يميزها عن غيرها من المنظمات، فيؤكد بعض الباحثين أن المنظمة المتعلمة ينبغي أن تتصف بعدد من الخصائص، وهي: توفير فرص التعلم المستمر، واستخدام التعلم في الوصول إلى تحقيق أهدافها، وربط الأداء الفردي بالأداء التنظيمي، وتشجيع الاستفسار والحوار، وكذلك التفاعل المستمر مع البيئة (Kerka, 1995)، ويؤكد كوك (cook, 1997) على هذه الخصائص ويضيف إليها خاصية التعاون، وتعلم الفريق،

وزيادة مقدرة الأفراد على اتخاذ رؤية مشتركة. وتشجيع التطور الذاتي المستمر للعاملين وزيادة مقدراتهم وطاقاتهم، وإثارة طاقات الابتكار لديهم، وتوفير مرونة عالية في التفاعل مع البيئة والمشاركة في اتخاذ القرارات، وأخيرا استخدام التفكير النظمي في التفاعل مع المواقف وحل المشكلات، واتخاذ القرارات. أما (Gravin, 1998) فيعتقد أن المنظمة المتعلمة تكون ماهرة في خمس نشاطات وكل نشاط من هذه النشاطات له منظومته العقلية الخاصة به وتستطيع المنظمة إدارة التعلم بفعالية أكبر من خلال توليد النظم والعمليات الداعمة لهذه الخصائص ودمجها بعضها ببعض تكاملياً في بنية العمليات اليومية وهذه النشاطات الخمسة هي:

1- حل المشكلات نظمياً Systematic problems solving: ويستند هذا النشاط إلى حد كبير على فلسفة وأساليب حل المشكلة وينطلق من الحقائق التالية: أنه يعتمد على الأساليب العلمية أكثر من اعتماده على التخمين وذلك فيما يتعلق بتشخيص المشكلات، كما أنه يؤكد على البيانات أكثر من تأكيده على الافتراضات كأرضية لاتخاذ القرار ويستخدم أدوات إحصائية بسيطة.

2-التجريب Experimentation: ويشتمل هذا النشاط على البحث النظمي عن المعرفة الجديدة وفحصها باستخدام المنهج العلمي كعنصر أساس ويختلف هذا النشاط عن النشاط السابق من حيث أن التجريب يتم تحضيره من خلال الفرص ومن خلال التوسع الأفقي لا من خلال الصعوبات الموجودة.

3- التعلم من التجارب الماضية Learning from past experimentation: يجب على المنظمات أن تقوم بمراجعة نجاحاتها، وإخفاقاتها، وتقييمها بشكل نظمي، وأن تقوم بتدوين الدروس المتعلمة بشكل يتيح للأفراد الوصول إليها والاطلاع عليها.

4- التعلم من الآخرين Learning from others: إن التعلم بمجمله ليس نتيجة عملية للتعلم الذاتي، فالتبصرات الأكثر قوة تأتي في بعض الأحيان من خلال النظر إلى البيئة الخارجية للفرد بهدف الحصول على وجهة نظر جديدة فالنظر إلى المنظمات الأخرى يمكن أن يكون أرضاً خصبة للأفكار.

5- نقل المعرفة Transferring knowledge: أي نشر المعرفة بسرعة وفاعلية في مختلف أنحاء المنظمة، والتشارك في الأفكار بين الأفراد وعلى نطاق واسع، ويكون لهذه العملية أثراً إيجابياً

مما لو بقيت بحوزة مجموعة قليلة من الأفراد. وهناك مجموعة من الآليات التي تساعد في نقل المعرفة مثل التقارير، والزيارات الميدانية.

ويضيف (Garret, 2002) إلى ذلك أن أبرز خصائص المنظمة المتعلمة هي ما تقدمه وتنتجه من أنشطة معرفية، تتمثل في تحصيل المعرفة، وتوزيعها، وفي خزنها، وتوثيقها، ثم تفسيرها، وتوظيفها. أما (Marquardt, 2002) فيؤكد على آلية التعامل مع المعرفة، وضرورة أن تمتلك المنظمة المتعلمة عددًا من المقدرات التي تمكنها من التميز، والنجاح في المنافسة مع غيرها من المنظمات، منها مقدرتها على التنبؤ بالتغيرات المستقبلية والتكيف معها، واستحداث إجراءات، وعمليات، وخدمات جديدة، واستقطاب أفضل الطاقات البشرية. ولا يختلف عطاري وعيسان(2003)، عن ذلك عند حديثهما عن أبرز خصائص المنظمة المتعلمة ممثلة في إيجاد رؤية مشتركة ومساعدة العاملين على توحيد هذه الرؤية، واتباع اللامركزية في اتخاذ القرارات، بفضل ما تملكه من نظام اتصالات فعّال، وبفضل هيكلها التنظيمي المرن والمسطح، وكذلك بفضل أسلوبها المنظم في حل المشكلات، وتطبيقها لمبدأ التعلم التجريبي والتعلم من الآخرين.

ويتفق معهم في ذلك (العلي وآخرون ، 2006) بأن أهم خصائص المنظمة المتعلمة تكمن في شعور الأفراد بأنهم ينجزون عملاًً مهماً لصالحهم وصالح المنظمة، وشعور كل أفراد المنظمة بمسؤولية النمو والتقدم وتحسين القدرات والعمل بنظام الفرق والأداء الأفضل من خلال ذلك، بحيث يتعلم جميع العاملين بما يجري في جميع المستويات الإدارية ، ويشيع في هذه المنظمات الاحترام بين أفراد المنظمة، وأخذ المخاطرة والقبول بالخطأ، باعتبارها دروساً يمكن الاستفادة منها.

ما يميز المنظمة المتعلمة عن المنظمات التقليدية:

لقد أتت مفاهيم المنظمة المتعلمة لمعالجة نقاط القصور والخلل في المنظمات، ولتحقيق التوازن والتكامل بين المداخل النظرية والعملية المطروحة سابقاً، وما توصلت إليه الدراسات والبحوث المتقدمة. وفي هذا سعي لإكمال الصورة الذهنية التي تميز المنظمة المتعلمة عن غيرها من المنظمات، وتتباين الآراء حول العناصر الرئيسة التي تميز المنظمة المتعلمة عن تلك التقليدية؛ إذ تنظر بعض الدراسات إلى أن ما يميز المنظمة المتعلمة عن غيرها من المنظمات يكمن في

تركيزها على البيئة الداخلية للمنظمة، وعلى الهياكل التنظيمية، وكيفية تكوين حلقة الوصل بين تلك الأنظمة وبيئتها الخارجية. إذ تهدف المنظمة المتعلمة إلى تهيئة البيئة الداخلية لتصبح ذات قابلية للإستجابة، والتخطيط للمتغيرات البيئية المختلفة، وفي سبيل تحقيق ذلك فإنها تجعل قدرات الأفراد المعرفية، والذهنية، نقطة الارتكاز الأساسية، وغالباً ما ترتكز المنظمة على تلك الطاقات المعلنة منها والضمنية في داخل فرق التعلم من خلال إثارة ثقافة التساؤل، والتعبير الحر عن الآراء في حلقات حوار، ونقاش، ومشاركة في حل المشكلات، وصنع القرار (McKenna, 1995). ويضيف (cahilli, 1997) أن المنظمة المتعلمة تنتهج نظامين للمعلومات والحوافز، يساعدان على بناء الأنظمة الأساسية كمنظم المعلومات، والحوافز التي تساعد على تحريك عجلة التعلم لكل الأفراد والفرق والقادة في المنظمة، وتكوين حلقة الوصل بين تلك الأطراف بما يشكل الهوية التنظيمية الملائمة للمنظمة. كما تنظر هذه المنظمات إلى برامج التدريب على أنها وسيلة مهمة في تحقيق أهداف المنظمة، ولم يعد الاهتمام موجهاً إلى تنمية المقدرات، بل إلى البرامج التي تساعد في اكتساب مهارة العمل ضمن فريق، وتعلم الاتصال، والتقييم الذاتي، والتفكير النظمي.

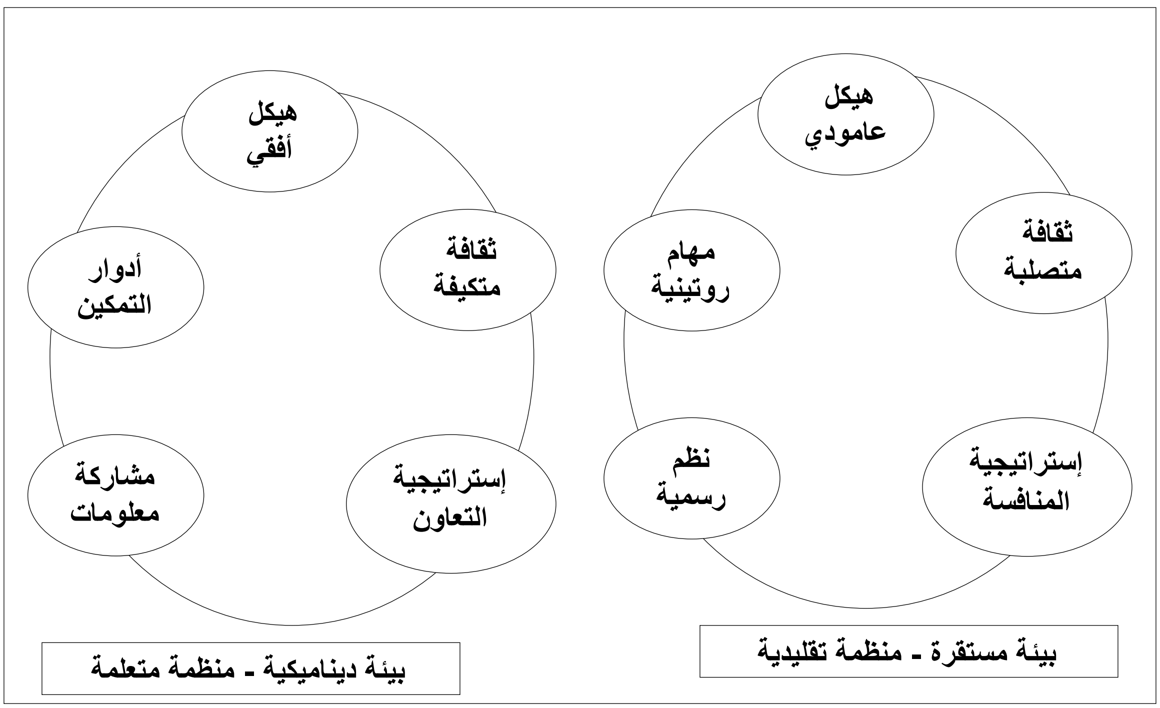
أما براون (Brown, 2001) فيضع خمسة فروقات بين المنظمة المتعلمة والمنظمة التقليدية وهي:

1- شكل التنظيم: فالهيكل العامودي للمنظمة التقليدية لا يسمح بنشر وتوزيع المعرفة، كما في الهيكل الأفقي للمنظمة المتعلمة الذي يزيل الحدود بين الوظائف والدوائر بالمنظمة.
2- طبيعة المهام والوظائف: فالمنظمة المتعلمة تحول المهام الروتينية إلى أدوار التمكين، أي جعل العاملين قادرين على التصرف والتحرك بفاعلية ومرونة بإعطائهم الصلاحيات القانونية وتوفير مصادر القوة الأخرى.
3- أنظمة الرقابة: تتسم المنظمات المتعلمة بالانتقال من الرسمية إلى المشاركة بالمعلومات، عبر فتح قنوات الاتصال فيما بين العاملين وبالتالي الوصول إلى التعلم.
4- استراتيجية المنظمة: من خلال إيجاد استراتيجية الاستخدام الأفضل للموارد، والعاملين وتشاركهم في تطوير استراتيجياتهم، وتتيح لهم فرص تقديم المقترحات، والحلول الأفضل للمشكلات، وإتاحة الفرص الأكثر من أجل التعلم.

5 ـ الثقافة التنظيمية: للمنظمات المتعلمة مجموعة من القيم، والمعتقدات، والتفاهمات المشتركة بين أفراد التنظيم، وعندما تؤمن القيم والمعتقدات بقيمة التعلم وتحث عليه وتسعى إلى إشاعته، فإنها تكون عنصراً هاماً وإيجابياً في المنظمة لتتكيف وتتطور.

وهكذا تصبح المنظمات المتعلمة نمطاً جديداً يمكن بموجبه للعاملين والإداريين أن يقودوا أنفسهم، ويقودوا من هم أعلى منهم في المستوى التنظيمي ممن لديهم الصلاحيات ويقودوا زملاءهم. ويسمح لهؤلاء أن يفعلوا الشيء نفسه بحرية، فالكل يتعلم من تجاربه، وتجارب الآخرين، فلا يتكرر الخطأ ويعزز النجاح تمهيداً لإحداث التغيير المستقبلي (الكبيسي، 2005).

و قد قارن (العلي وآخرون ،2006) بين المنظمة المتعلمة و المنظمة التقليدية، والشكل رقم (1) يبين ذلك:



الشكل 1. المنظمة التقليدية والمنظمة المتعلمة (العلي وآخرون،2006)

ويشير الشكل السابق إلى أن الهيكل العامودي لايناسب المنظمة المتعلمة، لأنه يوجد مسافات بين أعضاء التنظيم، بينما الهيكل الأفقي يسمح بتدفق العمليات، ويزيل الحدود بين الأعضاء ويؤسس

فرق العمل المتوجهة ذاتياً. أما المهام فيلاحظ الانتقال من المهام الروتينية إلى أدوار التمكين إذ تصبح المهمة جزءاً من العمل الذي يسند إلى الشخص، ويسمح له باستخدام مقدراته وحرية التصرف لمقابلة الهدف. وترتقي المنظمة المتعلمة إلى مشاركة المعلومات وتوسع نطاق المشاركة بها مما يحافظ على وظائف المنظمة، ويجعلها تعمل في المستويات الفضلى من حيث اتخاذ القرار، وفتح قنوات الاتصالات، مما يتيح فرص التعلم من الجميع وللجميع. كما تسعى المنظمة المتعلمة إلى تمكين العاملين ومشاركتهم في تطوير استراتيجية التعاون، مما يتيح لهم فرص التعلم والتكيف مع البيئة المحيطة. كما يعد الانتقال من الثقافة المتصلبة إلى الثقافة المتكيفة، من ضرورات التغيير التنظيمي، لذا تشجع المنظمات المتعلمة على الانفتاح وإزالة الحدود، واتخاذ المخاطرة منهجًا للعمل لمقابلة حاجات التغيير.

مجالات المنظمة المتعلمة:

تناول الباحثون مجالات المنظمة المتعلمة، وركز كل منهم على بعض المجالات دون غيرها، وفيما يلي عرض لمجالات المنظمة المتعلمة التي استخلصتها الباحثة:

التمكن الشخصي Personal Mastery:

ويقصد بالتمكّن الشخصي المستوى العالي من الاتقان العلمي والمهني المتخصصين، ويمكن الوصول إلى هذه الدرجة من الاحتراف المهني باتخاذ منهج التعلّم المستمر، مما يجعل الفرد قادراً على تحقيق الأهداف المرغوب فيها. ولاتتعلم المنظمات إلا بتعلم أعضائها ولهذه القاعدة مكونان مهمان هما: أن يحدد الشخص الهدف أي ما يريد إنجازه، ثم يحدد الإجراءات التي تضمن له الوصول إلى الهدف. والهدف هنا يكون صالحاً لطول العمر، فهو ليس هدفاً محدداً بوقت محدد، وهذه هي فكرة التعلم مدى الحياة، وللوصول إلى التمكن الشخصي على الفرد أن يكون لديه مقياس يقيس مدى قربه من الهدف. وتبدأ هذه المرحلة عندما لايقتنع المرء بالوضع الحالي، مما يدفعه نحو تغييره. والتعلم من هذا المنظور هو عملية تحسين مستمر، يسميها سينج بالتعلم المولد (التوليدي). ويتطلب التمكن الشخصي أن يكون لدى المرء إدراك واضح للواقع الحالي، أي أن يرى الحقيقة

بدون تحيز أو إساءة تصوير، فهو بذلك يرى القيود والمعوقات التي تعترض تحقيق الهدف. ويوظف هذه القيود والمعوقات لمصلحته لأنه لا يعمل بدون معوقات (Senge, 2007).

كما يتطلب التمكن الشخصي تغييراً في نمط التفكير، واستخدام العقل والحدس والإحساس، أي يرى المرء الأشياء في إطارها الأوسع، ويدرك موقعه منها، وصلته بها، وتأثره بها وتأثيره فيها، ويدرك الترابط، والتقاطع، والتفاعل، والعلاقات، وأوجه التماثل، والفروق، وارتباط الجزء بالكل، والكل بالجزء، دون خلط هذا بذاك (Smith, 1998). وسيادة هذا النمط من التفكير في كل مستوى داخل المنظمة يحدث ما يسمى بالتعلم التنظيمي، وهو بداية التحول إلى المنظمة المتعلمة. فلا يعود قادة هذه المنظمات يفكرون في إيجاد جميع الأجوبة لمنظماتهم، بل يبحثون عن الأجوبة لدى أعضاء المنظمة، فمهمتهم هي التدريب والتعليم وإطلاق طاقات العاملين. وبإمكان الأعضاء أن يعدلوا في الأنظمة والهياكل التنظيمية التي هم جزء منها، مشاركون نشطون، ولهم دور في تشكيل واقعهم، ومستقبلهم، وهذا مرهون بالقدرة الشخصية للأعضاء بشكل يساعد على تحقيق نجاح الأهداف وإيجاد بيئة تنظيمية تشجع جميع أعضائها على تطوير أنفسهم تجاه الأهداف التي اختاروها. ولايمكن للمنظمة أن تتعلم مالم يبدأ أعضاؤها بالتعلّم (السويدان، 2001). والمنظمة المتعلمة تحتاج إلى خبراء في عملية التغيير، خبراء قادرين على تغيير تفكير الآخرين، ليتحولوا في تفكيرهم ويصبحوا مفكري نظم قادرين على رؤية التداخلات والتفاعلات بين كل شيء حولهم، ويشعرون بأنهم أكثر ارتباطاً وتفاعلاً بالكل (جاد الرب، 2006).

النماذج الذهنية Mental Models:

يقصد بالأنموذج الذهني، منهج المرء في النظر إلى الكون أي أنه إطار مرجعي للعمليات العقلية، يحدد كيف يفكر الأفراد، ويشكلون تصوراتهم عن العالم، وكيف يؤثر ذلك على قراراتهم وأفعالهم. ومن الأنموذج الذهني ينبثق مايسمى بنظرية العمل التي هي عبارة عن مجموعة من القواعد التي يتخذها الأفراد لإرشاد سلوكياتهم، ولفهم سلوكيات الآخرين (Gavaleri & Fearon, 1996). ولكن الناس لا يسلكون دوماً حسب نظرياتهم المعلنة للعمل، فلديهم نظرية للاستخدام تقترب أو تبتعد بدرجات متفاوته عن نظريات العمل، ولكن نادراً ما تتطابق معها لبعض الاعتبارات، كأن يتخذ الفرد مواقف دفاعية تجنباً للإحراج أو التهديد، وفي هذه الحالات يحدث ما يعرف بفجوات

التعلم. وتزداد هذه الفجوات اتساعاً كلما تأخر إدراكها والتعامل معها على الوجه الصحيح، مما يعيق التعلم؛ ذلك أن التعلم يبدأ من رؤية العالم على ما هو عليه، ويقتضي ذلك استعداد الفرد لقول ما يفكر به ولسماع النقد ولتصحيح الأخطاء دون اللجوء إلى التبرير أو اتخاذ مواقف دفاعية. ولكي يحدث تقدم، لابد أن يقتنع الأفراد أنه لاتقدم إذا اعتقدوا أن الأخطاء لا ولن تقع. ومن هنا كانت الحاجة إلى تعليم الناس رؤية الخلل في نماذجهم الذهنية من البداية (Senge, 2007).

إن ما يتعلمه الأفراد يخزّن في الذاكرة أثناء دوران عجلة التعليم، ويتحول مع استمرار الدوران إلى افتراضات ونظريات حول التعامل مع الحياة، وهذه الافتراضات والنظريات تسمى النماذج الذهنية. فالنماذج الذهنية هي الصوت الداخلي القائل (إذا فعلت كذا بالطريقة كذا سيحدث كذا). وتشكل تجارب الحياة عقول الأفراد ونماذجهم الذهنية، وبالمقابل تشكل النماذج تجارب الآخرين وتفسرها لنا (السويدان، 2001). وكثيراً ما يخطيء الأفراد في تفسير الواقع، وبالتالي ينصب هجومهم على الأعراض الجانبية لمشكلاتهم بدلاً من تعرف الأشياء الحقيقية الكامنة وراءها، وتصحيح تلك الأسباب. ومن هنا يرى فورستر (Forrester, 1994) أن الضعف في نماذج الأفراد الذهنية يكمن في أنهم يرونها بصورة ساذجة على شكل دائري بسيط، أي أنهم بمعلوماتهم البسيطة عن المشكلة يتصرفون، ومن ثم يتوقعون الحل، ولكن ما يحدث أن الأمور تكون أكثر تعقيداً. والعجز الحقيقي الذي يصابون به هو أنهم يميزون الأمور بشكل جزئي ويفشلون في تكوين الصلة الصحيحة، لتحديد العلاقة بين السبب والنتيجة فيما يخص حدثاً أو وضعاً معيناً.

ويتطرق (جاد الرب، 2006) لما يعرف بالنماذج الذهنية المتصدعة، إذ يفكر أصحاب هذه النماذج بالحصول على المكاسب، والمزايا التنافسية وانفرادهم بهذه المكاسب، وعدم حصول منافسيهم على هذه المزايا والمكاسب، وهذا يعكس مفهوم الصراع السلبي. وهناك أنموذج ذهني آخر يقوم فيه كل المشاركين بتحقيق المكاسب، والعمل معاً، وتبادل الأهداف، والمكاسب من شخص لآخر، وبذلك فإنهم يكسبون معاً وفي أوقات متتالية أفضل مما يعملون ضد بعضهم البعض. أما ما يسمى بأنموذج النظرية المناسبة، فيقصد به أن كل شخص يسلك الطريقة المناسبة، ويتولى الأفراد مسؤولية تحديد أهدافهم، وتقييم سلوكياتهم. وهناك ما يسمى بسلم الاستنتاج أي ملاحظة شيء ما من خلال السلوك، والمحادثات التي تبدأ من قاعدة السلم، ويقوم أحد الأشخاص بتطبيق نظريته

للملاحظة، والنتيجة هي الخطوة التالية على السلم وتتابع الخطوات على السلم فالافتراضات يمكن صنعها، والاستنتاجات يمكن الوصول إليها، والمعتقدات تأتي، وأخيراً التعرف لتقرير ما يجب فعله.

الرؤية المشتركة Shard Vision:

ويقصد بها بناء الشعور بالالتزام في المجموعة عن طريق وضع صور مشتركة للمستقبل، والسعي إلى إيجاد المبادىء، والممارسات التوجيهية التي يؤمل أن تؤدي إلى تحقيق الحلم المشترك. فالرؤية المشتركة توفر التركيز والمقدرة على التعلم، والمنظمة المتعلمة لاتستطيع أن توجد بدونها(Senge, 2007). والرؤية المشتركة تعزز أيضاً الابتكار والتجريب والمخاطرة من خلال العاملين وتمكنهم من العمل على أولويات المنظمة، وبدون فكرة واضحة عن رسالة المنظمة فإن العاملين لن يستطيعوا تنمية أنفسهم، واتخاذ المسؤوليات، أو تطبيق المهارت الابتكارية المتميزة. وتبدأ الرؤية المشتركة من الأفراد، ورؤية الأفراد في المنظمة هي شيء ما يمكنهم من الأداء الوظيفي بثقة واطمئنان. فهي عبارة عن الصورة الذهنية العقلية النشطة، أي أنها صورة نابضة بالحياة، وغالباً ما تكون هدفاً يرغب الأفراد في تحقيقه، وفي التفكير النظمي تكون الرؤية هدفاًً طويل الأمد، وعبارة عن شيء ما يقودنا بقوة نحو الفردية والاستقلالية، وتبنى الرؤية المشتركة من خلال الرؤية الفردية أوالشخصية للعاملين فيها، وللقادة في منظمات التعلم، وتتم من خلال تفاعل الأفراد في المنظمة، ويكمن دور القائد هنا في المشاركة برؤيته مع رؤى الآخرين أي العاملين في المنظمة، ويظهر دوره في تشجيع العاملين على المساهمة برؤيتهم لاستنباط رؤية المنظمة. وبذلك فإن رؤية المنظمة هي عبارة عن مجموعة الرؤى الشخصية ورؤى القادة ورؤى الآخرين، وتذوب هذه الرؤى جميعها لتكوّن رؤية المنظمة. ومن لايشترك في بناء رؤية المنظمة هو فرد سلبي وغريب عن المنظمة، لذا يحرص بيتر سينغ على أن يشترك جميع العاملين في صناعة الرؤية لتكون رؤية مشتركة للمنظمة لأنها ستكون قوة داعمة ودائمة للتغيير وهذا يقود المنظمة نحو تحقيق أهدافها والتكيف مع المتغيرات (Ortenblad, 2007) .

ويرى (جواد ، 2000) أن الرؤية المشتركة، هي صورة مثلى قابلة للتحقيق في المستقبل، وتبدأ الرؤية بفرد يعتقد أن رؤيته صواب، ويأتي ذلك من خلال حوار متعمق مع الذات فهي عملية نفاذ إلى القلب " فالذين ينظرون إلى الخارج يحلمون، والذين ينظرون إلى الداخل يستيقظون". هذه

الرؤية التي تنبع من الداخل هي صورة ذهنية حية للمستقبل الذي نريد على المدى البعيد. ويجب أن تبنى الرؤية المشتركة للمنظمة على الرؤية الفردية لأعضائها، فرؤية المنظمة يجب ألا تكون رؤية القائد وحده، بل حصيلة تفاعل بين أعضاء المنظمة. إذ يشاطر القائد الآخرين في رؤيته ولا يفرضها بل يشجع الآخرين على طرح رؤاهم، وعلى هذا الأساس تتطور الرؤية المشتركة، ولكي يتم ذلك فلا بد من إحداث تغيير جذري في بنية المنظمة، وهنا يأتي دور التطوير التنظيمي في تعزيز انتماء الأفراد إلى رؤية المنظمة دون إكراه أو تسويق (Senge, 2007).

فالرؤية المشتركة إذن هي الصورة الذهنية عن مستقبل المنظمة، ومن الضروري أن يتمتع مؤسسي المنظمة وقادة القمة فيها بالمقدرة على تكوين صورة المنظمة ورسمها كما يريدونها مستقبلاً. ومن الأهمية أن تمتلك المنظمة رؤية واضحة عما ستكون عليه، لتحافظ على بقائها في موقعها من خلال تركيزها وتوجيهها للأعمال حتى لا تنتقل إلى مجالات لاعلاقة لها بها. كما أن الرؤية تساعد المنظمة في إيجاد ثقافة تعليمية في المنظمة تتناسق مع تطلعات الرؤية، كما تمكنها من تطوير قوة الإلهام نحو الغايات المنشودة، وتشجيع ودعم عمليات بناء فرق العمل طالما أن المنظمة هي وحدة إنتاج فعالة (Calabrese & Shohes, 2000).

تعلّم الفريق Team Learning:

يعد الفريق مجموعة من الأفراد يعملون معاً ومكان عملهم هو مكان لإنجازهم معاً، وهم الذين يقررون رئيسهم فيختارونه، ويكون بينهم تفاعل مباشر، وهناك درجة من الاعتماد المتبادل بينهم لإنجاز المهام لتحقيق الأهداف. وغالباً ما تكون فرق العمل موجهة ذاتياً، فهي مجموعة عمل طبيعية من العاملين الذين يعتمدون على أنفسهم، وعلى بعضهم البعض، ويشتركون في معظم أو كل الأدوار المطلوبة منهم، وتتوافر لقادتهم مهارات متكافلة لإنجاز المهام العامة، وهم من يحددون أهداف الأداء، ومنهج وطريقة العمل، ومحاسبة أنفسهم داخل فرق العمل. ويعد بناء فرق العمل هو الرافعة الأساسية لتحسين الأداء المنظم، وهي أحد أساسيات ووحدات التطوير التنظيمي لأنها قادرة على حل مشكلاتها وتسيطر على أدائها من خلال مقدرة الجماعة، وتعتمد على الثقة، والاتصالات المفتوحة، والعلاقات المتبادلة، وهذا ما يوصف بالمقدرة العالية على احتمال واحتضان مختلف الآراء والشخصيات (Freed, 2001).

ويعتبر الفريق وحدة أو مفتاح تعلم في المنظمة، وتعلم الفريق هي عملية تنظيم وتطوير طاقة فريق العمل من أجل تحقيق النتائج التي يرغب في تحقيقها أعضاء الفريق، و تبنى على قاعدة تطوير الرؤية المشتركة، والتميز، والابتكارالشخصي، كما أن فرق العمل ذات الموهبة توفر وتوجد أفراداً ذوي موهبة. ويحدد سينغ مجموعة من المكونات التي يتكون منها تعلم الفريق وهي:
المحادثات مع الآخرين والتي تحدد افتراضاتهم، فكل المشاركين ينظرون إلى الآخرين كزملاء وأصدقاء. وإدارة ثقافة المنظمة، وعملياتها، وأنظمتها، وعلاقاتها، وتوافر جملة من الخصائص أهما وضوح الهدف، والتوجه نحو النتائج، وتوافر الكفايات اللازمة لدى الأفراد في الفريق، وضمان التزامهم جميعاً، على أن يسود بينهم مناخ تعاوني، إضافة إلى توفر الدعم الخارجي وتثمين إنجازاتهم من قبل قياداتهم المنضبطة (Senge, 2007).

ويمكن تحديد أربع مراحل متسلسلة يتم المرور بها لتصبح مجموعة الأفراد فريقاً يمكن أن يتعلموا سوياً وهي ما يسمى بشروط تشكيل الفريق، وهذه المراحل هي:

التشكيل Forming: أي توفر الحد الأدنى من الحس، والانتماء للفريق، وتبدأ بتحديد الأهداف، وبلورة المهام.

العصف Storming: فبعد التشكيل تبدأ مرحلة مشوبة بالتوتر حول القواعد التي سيعمل الفريق وفقاً لها.

التطبيع Norming: وتتمثل في تقبل الأدوار وتبلور شعورالفريق، ويتم تبادل المعلومات والأفكار، والآراء بحرية، ويقبل مبدأ اتخاذ القرارات وفقا لمبدأ التفاوض بين أعضاء الفريق.

الأداء Performing: وتبدأ هذه المرحلة عندما تتحقق مستويات مثلى في الإنتاج، والنوعية، واتخاذ القرار، وتوزيع المصادر، والاعتماد المتبادل، وتتعمق مفاهيم الثقة بين الأعضاء. ولابد من المرور بهذه المراحل الأربعة بالتدريج (Nonak & Takeuchi, 1995).

ويعتبر الحوار من أهم مكونات تعلم الفريق وحتى يكون الحوار ناجحاً، لابد من توفر ثلاثة شروط: وهي أن على جميع المشاركين تنحية افتراضاتهم جانباً، وأن يكون هناك منسق يدير الحوار، وأخيراً أن يتم تعامل المشاركين مع بعضهم كزملاء. ومع أنه من الصعب تنحية الافتراضات المسبقة جميعها، إلا أنه أمر ضروري لإعادة تشكيل التفكير إزاء الحقيقة، أو الواقع

لبلورة الرؤية المشتركة، وتطوير النماذج الذهنية، ولإثراء نشاط المنظمة من خلال إعادة النظر في الأهداف والغايات المقررة سلفاً(Tjosvold, 1991).

وتظهر أهمية فرق التعلم من خلال تأثير الفرق على المنظمة، إذ تعمل فرق التعلم على تشكيل الهوية التنظيمية من خلال التفاعل الفردي، فالأفراد يحملون في داخلهم مجموعة من القيم، والأهداف، والمصالح، والمقدرات الشخصية، والتي تمثل هوية الفرد المستقلة، ومن خلال عمليات التفاعل الجماعي بين الأفراد في الفريق والعلاقات التي تربط بينهم يتكون للفريق هوية أخرى مستقلة، وبالتالي تتشكل الهوية التنظيمية من خلال التفاعل المشترك، والعلاقات التي تربط بين الفرق في مختلف المستويات التنظيمية. كما تظهر أهمية فرق التعلّم من خلال تأثير المنظمة على الفرق إذ تتأثر فرق التعلم بالنظام الكلي الذي يضم ثقافة المنظمة، واستراتيجياتها، وسياساتها التنظيمية المختلفة، وتأثرها بأنماط القيادة، وخصائصها، والبنية التحتية التكنولوجية، والمعلوماتية التي توفرها (Wu et al, 2002).

ولتستفيد المنظمة من فرق التعلم عليها أن تسعى إلى تحقيق استقلالية الفرق في إدارة وتنظيم ذاتها، وفي تحديد أهدافها، وثقافتها، وطريقة عملها، مع الإبقاء على التناسق والتوازن مع الاتجاهات التنظيمية، وكلما زادت درجة استقلالية الفريق في حل المشكلات، وصنع القرار، وتحمل المسؤوليات، نجحت في عملية التعلم بشكل أفضل. ولا تستطيع المنظمة تعليم أفرادها مدة طويلة إنما تسعى إلى بناء ثقافة تنظيمية تهدف إلى منح الفرص لتطوير المقدرات الذاتية التي تشجعهم على التعلم المستمر (Tjsvold, 1991). ومن الخطأ تكوين فرق التعلم، مع بقاء المنظمات على نفس المقدرات، والسياسات التنظيمية الموجودة، دون سعي إلى تطويرها، وتغييرها لتتلاءم مع أوضاع الفرق الجديدة (بكار،2002).

التفكير النظمي Systems Thinking:

وتعود مبادىء هذا المفهوم إلى القرن الثالث الميلادي، وإلى دعوة بلوتينوس الإغريقي (plotins) إلى رؤية الأوضاع، والنظم بشكل كلي، والتعلم من العلاقات التي تربط بينها، إذ يرى أن "كل الأشياء مليئة بالعلاقات والمؤشرات، والحكيم من يتعلم عن كل شيء بدلالة الآخر" (Campbell & Cairns, 1994). وقد أطلق عليه سينج Systems Thinking وهو من أدخل هذا المصطلح إلى

أدبيات المنظمة المتعلمة. ويركز التفكير النظمي على القوى والعلاقات المتبادلة بين أجزاء النظام والتي تؤثر أكثر من العوامل الخارجية على تشكيل سلوك النظام. والتفكير النظمي قائم على فكرة أولوية، أو أسبقية الكل على الجزء، وهو بذلك نقيض كثير من مناهج التعلّم السائدة القائمة على تفكيك الكل إلى أجزاء ودراسة كل جزء على حده، ثم التوصل إلى استنتاجات تنطبق على الكل. هذه الطريقة الخطية الآلية في التفكير لم تعد فعالة في دراسة المشكلات العصرية؛ ذلك أن معظم القضايا المهمة اليوم مترابطة بشكل لايلائم السببية الخطية، والبديل هنا هو السببية الدائرية إذ يكون كل متغير سبباً هنا ونتيجته هناك كالعلاقة بين الاقتصاد والبطالة مثلاً. وما يميز النظام أنه لايمكن فهمه بمعزل عن مكوناته، إذ لا يعتمد سلوك النظام على ما يقوم به كل جزء فيه، بل على كيفية تفاعله مع بقية المكونات، وكيفية انسجامه مع النظام الأكبر الذي يشكل هو جزءاً منه، ومعنى ذلك أنه قد تكون هناك عوامل خارج السياق المباشر للنظام وتؤثر فيه(Senge, 2007).

إن التغيرات السريعة، والمستمرة في مكونات، وعلاقات الأنظمة جعلت من الصعوبة بمكان التنبؤ بهذه التغيرات، وتوقع سلوكياتها، مما أضعف مقدرة النماذج الذهنية للأفراد على فهم طبيعة المنظمات الكبيرة، والمعقدة، واستيعاب جذورمشكلاتها. ومن هنا أصبح من المهم اتخاذ أنماط تفكيرية حديثة، للنظر إلى المنظمة ككل كنظام شامل، له ارتباطاته الداخلية، كما له ارتباطات بأنظمة البيئة الخارجية، فلم يعد مقبولاً فصل تلك الأنظمة، والأجزاء، ودراستها منفصلة عن النظام الكلي (Mckenna, 1995). ومن هنا ظهرت الحاجة للتفكير النظمي بسبب تداخل المتغيرات وتأثير القوى الخارجية وغيرها؛ مما يستلزم النظر إلى الكل وليس الجزء. وبمجرد قبول التفكير النظمي يمكن تحسين تعلم الأفراد ليتوجهوا نحو فهم النظام ككل من خلال دعم الأفراد بالمهارات والأدوات، التي تمكنهم من التعلم ومن فهم وملاحظة أنماط السلوك السائدة في النظم التي يعملون فيها (جاد الرب، 2006).

ولمدخل التفكير النظمي تطبيقات عملية في الواقع الملموس، فهو وسيلة هامة من وسائل تعلم الأفراد، وقد قام سينج بتشكيل ثمانية من النماذج الشائعة للسلوكيات الخاطئة التي تقع ضمن المدخل النظمي والتي اعتبرت كأدوات للتشخيص وإيجاد الحلول وهي:

أولاً: الحلول الفاشلة (Fixes That Fail): ويقصد بها استخدام حلول قصيرة الأمد لتطبيقها على أعراض مشكلة ما؛ مما يؤدي إلى اختفاء الأعراض، ولكن قد يزيد المشكلة الكامنة وراءها.

ثانياً: مأساة الاشتراك (Tragedy Of The Commons): فيقصد بها عندما يحاول كل فرد مضاعفة منافعه بأقصى درجة ممكنة لصالحه هو، وعندها يعاني الجميع ويصبحون في مشكلة لأن كل فرد يسعى لتحقيق مصالحه هو وحده فقط.

ثالثاً: التصعيد (Escalation): إذ تقوم منظمة ما بتصرف ما، تفسره منظمة أخرى على أنه تهديد لها، لذا فإنها ترد عليه بتصرف يمثل تهديد أكبر، وبهذا تتوالى أفعال التصعيد وردود الأفعال حتى يفقد كل منهما السيطرة.

رابعاً: تحويل الأعباء (Shifting The Burden): ويحدث عندما تتحقق نتائج إيجابية نتيجة إجراء قصير المدى، مما يشجع على إعادة استخدام هذا الإجراء لعدة مرات، وبالتالي يقل الاهتمام بالإجراءات التصحيحية التي كان يفترض اتخاذها لحل المشكلة، فتفقد الإجراءات الأولى جدواها مع الزمن.

خامساً: حدود النجاح (Limits To Growth): وهي عملية هدفها تسريع النمو أو التوسع لمرحلة ما ثم يبدأ هذا النمو بالتباطؤ إلى مرحلة التوقف أو الانهيار، فمرحلة النمو هذه سببتها عملية التغذية من المقدرات المميزة والإيجابية، أما التباطؤ فقد نتج عن ردة فعل معينة للنمو، وقد تكون أتت من الداخل، أوالخارج، أو ناتجة عن قيود جديدة فرضت نفسها.

سادساً: النجاح للناجحين (Success To The Successful): فالنجاح يولد نجاحاً، فمن يحصل على دعم أكثر تزيد لديه احتمالات النجاح، مما يجعله يحصل على موارد أكبر في المستقبل، وفي نفس الوقت فإن من كانوا أقل حظاً ستكون احتمالات فشلهم في المستقبل أكثر.

سابعاً: الأهداف الضائعة (Eroding Goals): في بعض الأحيان تغفل المنظمة عن أهدافها الأساسية التي أنشئت من أجلها في خضم ما تواجهه من تحديات وضغوطات كثيرة.

ثامناً: النمو وانخفاض الاستثمار (Growth and Under-Investment): إذ تصل المنظمة إلى قمة النمو، ثم تبدأ بتخفيض المستوى لاستيعاب المزيد من النمو بدلاًً من استثمار رؤوس الأموال(السويدان، 2001).

التعلم التنظيمي Organizational Learning:

يعد التعلم التنظيمي مصطلحاً حديثاً في الفكر الإداري، وقد ظهرت أول محاولات تحديد مفهومه على يد سيمون (Simon) في نهاية العقد السادس من القرن العشرين، إذ عرف التعليم التنظيمي بأنه ذلك الوعي المتنامي بالمشكلات التنظيمية، والنجاح في تحديدها من قبل الأفراد في المنظمات بما ينعكس على مدخلات ومخرجات المنظمة ذاتها. ثم تنامى الاهتمام بمفهوم التعلم التنظيمي خلال العقدين الثامن والتاسع من القرن العشرين، وبدأ يتجه نحو الإشارة إلى استخدام المعرفة في الوصول إلى نجاحات مستقبلية (هيجان، 1998). وفي ثمانينيات القرن الماضي، ومع بدايات انتشار الحاسوب والمعلوماتية في العمليات الإدارية المختلفة، دخل مفهوم انتقال المعلومات إلى المنظمة كمكوّن أساسي في عملية التعلم المنظمي، لذا فقد عرفت فويل و ليلز (Foil & Lyles, 1985) التعلم التنظيمي بأنه عملية تحسين العمليات التي تقوم بها المنظمة من أجل استخدام واستيعاب المعلومات بصورة أفضل. وقد عمل سينج في كتابه الضابط الخامس عام (1995) على نقل النظريات في التعلم المنظمي إلى تطبيقات وممارسات عملية لتكوين المنظمات المتعلمة، وعد التعلم المنظمي الوسيلة التي من خلالها يكتشف الأفراد في المنظمات باستمرار أنهم يشكلون الواقع الذي يعملون فيه، وباستطاعتهم تغيير ذلك الواقع، وبهذا فقد أعطى سينج الأفراد في المنظمة الدور المحوري في عملية التعلم.

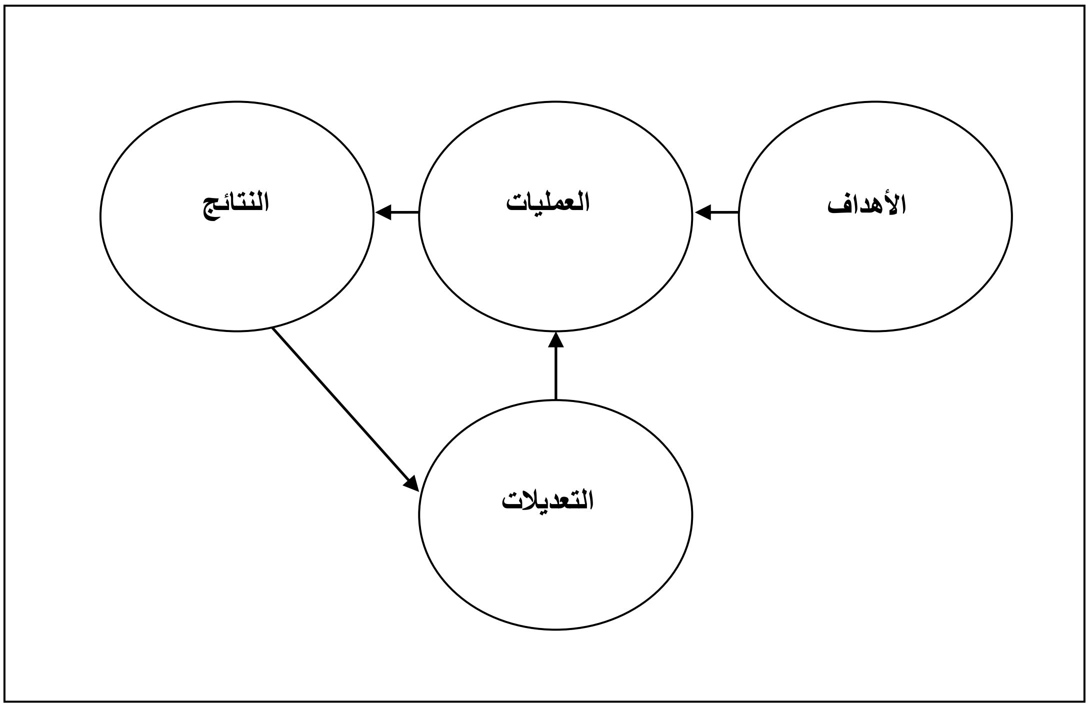
ويحدد سينج المنطلقات الأساسية للتعلم التنظيمي في أن أغلب المشكلات التي تواجهها المنظمات أو يعيشها العاملون فيها، إنما هي حصيلة ما تم في الماضي أوما تمخضت عنه الحلول والمعالجات لمشكلات سابقة. وأن كل فعل أو كل قوة دفع من جانب قسم أو جهة ما، سيواجه رد فعل وبقوة دفع من جانب أقسام أو جهات أخرى، وهذا يستلزم مواصلة الدفع بقوة على الدوام. كما أن أي تحسن على المدى القصير في أي نشاط أو من قبل أي فرد سيؤدي إلى تحسن ونجاح على المدى البعيد، والعكس صحيح بالنسبة للتردي الذي يظهر في المدى القصير فسينتهي إلى تردي على

المدى البعيد ما لم يوقف ويعالج. ويرى سينج أن الطرق السهلة التي تعتمد الخروج من المشكلات ستقود في الغالب إلى إعادة الدخول فيها، فالحلول السابقة قلما تصلح للمشكلات المتعاقبة والمتجددة التي تستلزم إعادة النظر والتفكير وليس مجرد الإعادة والتكرار. كما أن المعالجات السابقة المألوفة التي يتكرر استعمالها لن تكون قليلة الجدوى فقط، بل تؤدي إلى مضاعفات وآثار جانبية خطيرة، ولإعطاء الحل السليم أوالعلاج لابد من الفحص والتشخيص السليم لواقع النظام بأكمله وليس لجزئية منه. ويقود القفز إلى الحلول والمعالجات السريعة في الغالب إلى الإبطاء في التحسن والنمو. وإذا تم تقسيم الكل إلى جزئين أو نصفين سيلاحظ أنه لن يتنج عنه كلين صغيرين فالنظر إلى المشكلة أو القضية من زاويتين مختلفتين لا يعطي الصورة الحقيقية لتلك المشكلة، فالحلول المقدمة من طرفيها لن تكون شافية ما دامت القضية الكلية لم تدرك بواقعية من قبل المعنيين بها. ومهما بذل من جهد فإنه لن يتم تحقيق كل الأشياء مرة واحدة وبسرعة، فالكثير مما يتطلع الأفراد له من رغبات ومن أهداف يتعذر جمعها في وقت واحد، وهذا يستلزم المفاضلة وتحديد الأولويات. كما أن التغيرات البسيطة والسريعة عندما تكون نابعة من رؤية شاملة وثاقبة، ستقود إلى نتائج كبيرة وفعالة، تفوق في أهميتها التغيرات الكبيرة والخطيرة التي تنطلق من رؤية متسرعة ومنفعلة، ولتحقيق النجاح لابد أن تكون نقطة البدء صحيحة للإنطلاق في الاتجاه السليم. وإذا أراد الأفراد التصدي للظواهر والمشكلات فعليهم البحث، والتقصي في الجذور، والغوص بما هو كامن من الأسباب وراءها، فالعلاقة بين الأسباب والنتائج لا تكون في جميع الأحوال مترابطة أو ظاهرة للعيان (Senge, 2007). وبناء على ما سبق يتفق الباحثون على تحديد ثلاثة أنماط للتعلم التنظيمي يمكن أن تطبقها المنظمات الإدارية التي ترغب في التحول إلى منظمات متعلمة وهذه الأنماط هي:

أولا: التعلم التكيفي Adaptive learning:

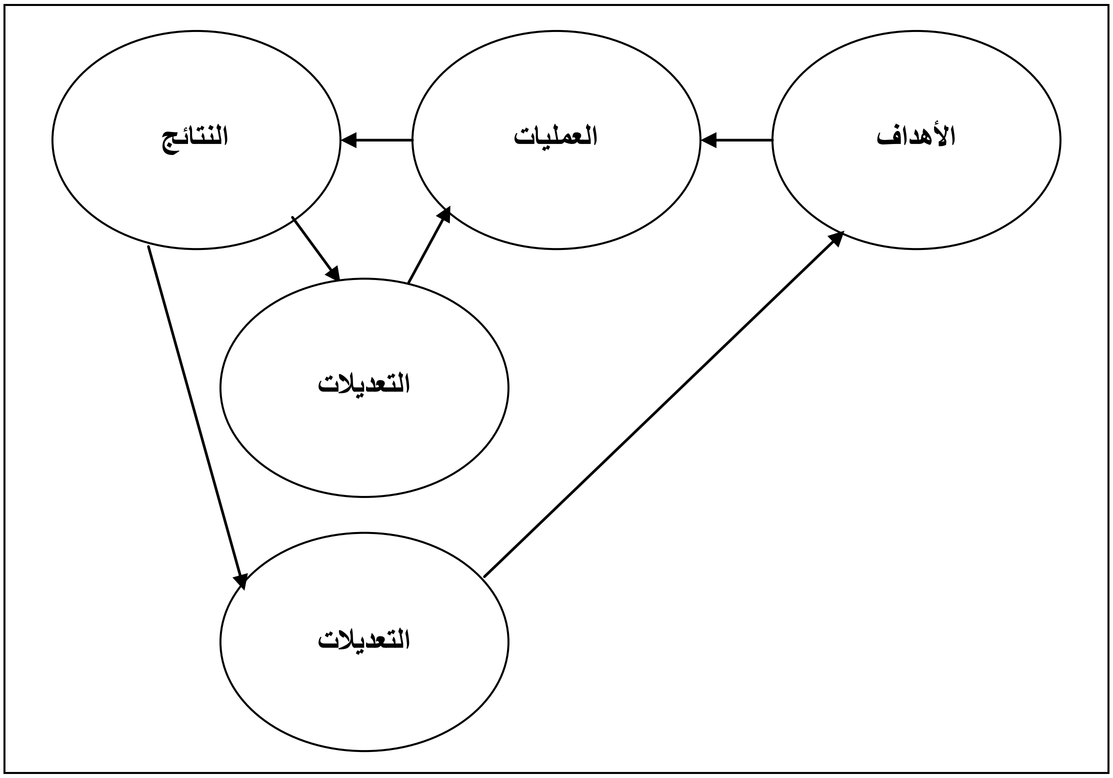
ويقصد به الاستجابة للظروف المتغيرة في البيئة الداخلية والخارجية للمنظمة، ويحدث التعلم التكيفي عندما يتعلم الفرد أو الجماعة أو المنظمة من التجارب السابقة، وعندما تقوم المنظمة بتعديل السلوك الممارس سابقاً وتحليل النتائج المترتبة عليه وقياس الفجوة الحاصلة بينهما وبين الهدف المرغوب الوصول إليه في ضوء التغذية الراجعة المستندة إلى تقويم النتائج. وبذلك يتحرك التعلم التكيفي من السلوك إلى النتائج وتقويمها وإلى التغذية الراجعة لتعديل السلوك ليتواءم مع الأهداف المرغوبة ويقدم ماركرديت (Marquardt, 2002) ثلاثة أنواع للتعلم التكيفي:

- التعلم الأحادي الدورة Single-Loop Learning: ويهتم هذا النمط من التعلم بإيجاد حلول مباشرة وفورية للعلاقات والمشكلات التي تواجه المنظمة، بهدف المحافظة على تقدم المنظمة واستقرارها وتعديل السلوك دون تعديل مصاحب في القيم أو المتغيرات الحاكمة لسلوك الفرد، بحيث يتعلم العاملون في المنظمة من تجاربهم وممارساتهم وما يترتب عليها من نتائج ومخرجات.والشكل رقم (2) يوضح هذا النمط من التعلم.



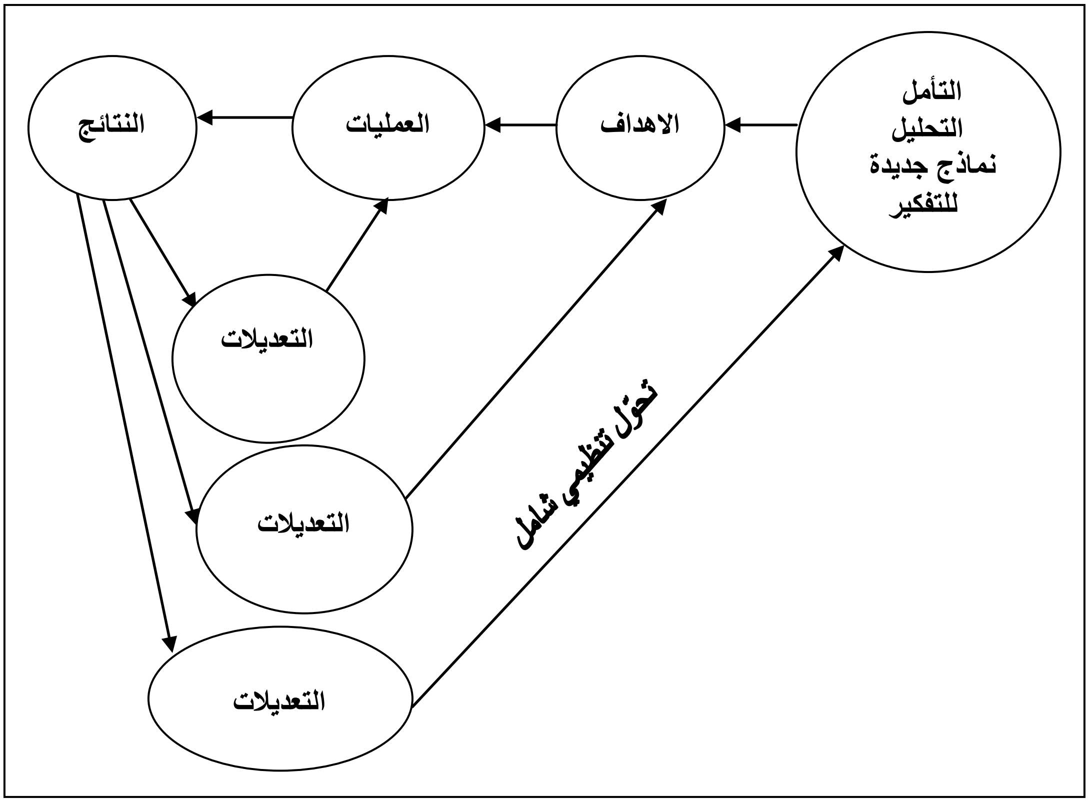
الشكل 2. التعلم الأحادي الدورة (أبو خضير، 2006)

- التعلم الثنائي الدورة Double- Loop Learning: إذ يثير العاملون تساؤلات جوهرية وعميقة حول الأوضاع الخاطئة، ويبحثون عن عوامل النجاح والخطأ، وعن صلاحية القيم والبناء التنظيمي لتحقيق الأهداف. وبذلك فإن التعلم الثنائي يستلزم البحث عن أساليب وقائية تحول دون وقوع المشكلات والأزمات، ويستلزم تعلماً استراتيجياً ومستقبلياً. ويحدث التعلم الثنائي الدورة عندما نكتشف الخطأ ويتم تصحيحه بضبط وتعديل معايير وسياسات وأهداف المنظمة، بمعنى أن عملية التكيف مع المتغيرات المحيطة تتجاوز تعديل السلوك إلى تغيرات في القيم، والأعراف، والأهداف التي تشكل ثقافة المنظمة، والشكل رقم (3) يوضح ذلك.



الشكل 3. التعلّم الثنائي الدورة (أبو خضير، 2006)

- التعلم الثلاثي الدورة Triple- Loop Learning: ويهدف هذا النمط من التعلم إلى مساندة المنظمة في التحول إلى حال أفضل من خلال فهم الكيفية التي تتم بها عملية التعلم في المواقف المختلفة، وتوضيحها والتأمل بها وإيجاد طرق جديدة للفهم، ويترتب عليه اكتساب المعرفة، وإعادة تقويم الأساليب الموجودة، ودراستها دراسة شاملة لتطوير مفاهيم وأسس جديدة تعمل على تشكيل هياكل تنظيمية ملائمة لعمليات التعلم(سميث، 2006). ويركزهذا النوع من التعلم على التأمل والتفكير لاكتشاف علاقات محددة، أي أن التفكير يؤدي إلى مزيد من التفكير الذي يمكن المتعلم من التوصل إلى أساليب جديدة يحقق من خلالها الأهداف والشكل رقم (4) يوضح ذلك



الشكل 4. التعلّم الثلاثي الدورة (أبوخضير، 2006)

ثانيا: التعلم التنبؤي Anticipatory Learning:

ويقصد به اكتساب المعرفة الناتجة عن تصور المستقبل والاستعداد له، وينطلق من رؤية المنظمة المستقبلية والنتائج التي قد تترتب عليها، ومن ثم اتخاذ الإجراءات التي تؤدي إلى تحقيقها، لذا يطلق عليه التعلم الابتكاري (Marquardt, 2002). ويلاحظ أن التعلم التكيفي يميل إلى التأقلم مع الظروف المتغيرة المحيطة بالمنظمة، بينما يتوجه التعلم التنبؤي إلى العمل على زيادة مقدرات واستعدادات المنظمة للظروف المتوقعة لتكون أكثر ابتكاراً وتميزاً في تعلمها.

ثالثا: التعلم التفاعلي Action Learning:

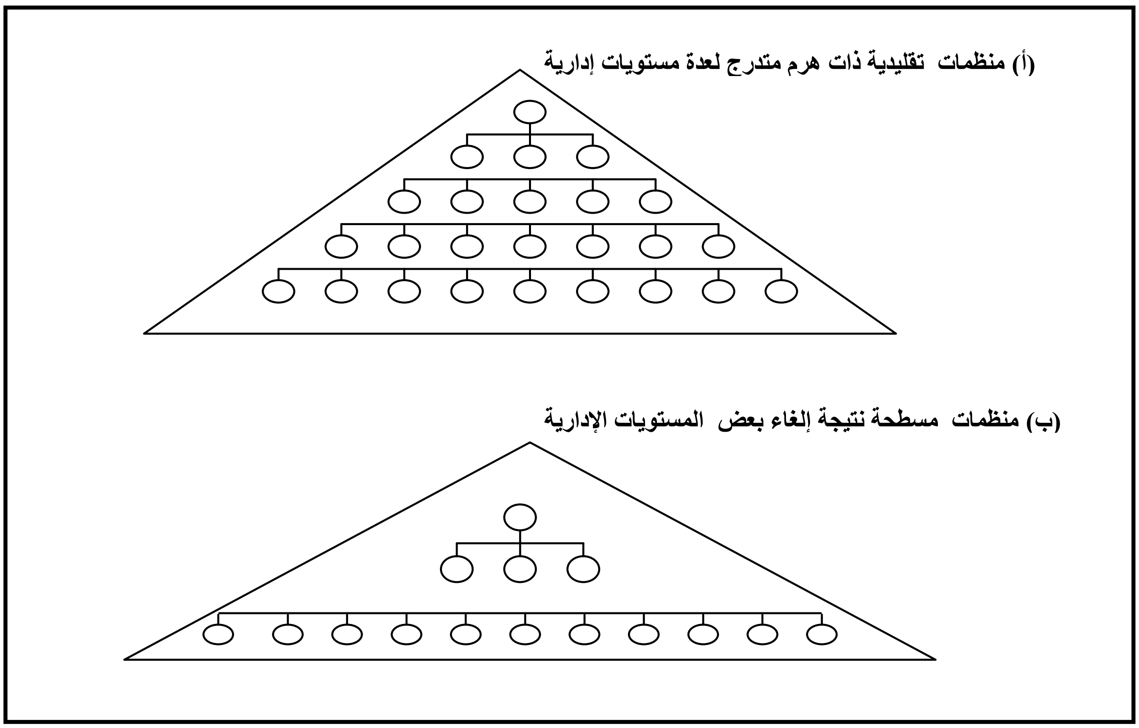
ويتم هذا التعلم عن طريق العمل، ويستند في فكرته إلى التربية التقدمية التي ترى أن التعلم يحدث في كل المواقف نتيجة للخبرة المباشرة التي يكتسبها المتعلم في تفاعله مع الآخرين في مواقف

اجتماعية. ويقوم على فرضية أن الأفراد يتعلمون بصورة أفضل عندما يجتمعون معاً ويناقشون قضايا عامة (أبوخضير، 2006). فالتعلم التفاعلي عملية مستمرة تمزج بين التعلم والتأمل ويتعلم من خلالها الأفراد من بعضهم البعض من تأمل خبراتهم عندما يعملون معاً في مشكلة واقعية.

معوقات التعلم التنظيمي:

إن الطريق إلى المنظمة المتعلمة ليست ممهدة وسهلة بل تواجهها العديد من المعوقات التنظيمية التي تحول دون التعلم التنظيمي ومنها ما يلي:

1 - الهيكل التنظيمي: فالهياكل التقليدية تؤكد على اتباع الهرمية، والتسلسل الوظيفي، وهذا يأخذ الكثير من الوقت، ويحول دون تدفق المعلومات بانسيابية، وعدم إتاحتها للجميع، ويؤدي إلى كثرة الأعباء الوظيفية على عاتق الموظف مما لايتيح الوقت الكافي للتفرغ للتعلم والاطلاع، مما يعمل على إعاقة عملية التعلم والحصول على المعرفة. والشكل رقم (5) التالي يوضح ذلك:



الشكل 5. الهياكل التنظيمية (إدريس،2005)

2 - القيادة التقليدية: التي تتمسك بالإجراءات القديمة وترفض التغيير، ولم تتعود على الانفتاح والشفافية والفكر الإداري الحديث، وتتبع الإجراءات التنظيمية التقليدية، وتبتعد عن تشكيل فرق العمل، ولا تثق بالغير، وتحتكر جميع المعلومات لديها.

3 - الثقافة التنظيمية: وهي الثقافة التنظيمية السائدة وتنتج بسبب طبيعة الهيكل التنظيمي، وما تفرضه من علاقات بين أعضاء المنظمة، إضافة إلى طبيعة العلاقات السائدة بين أعضاء المنظمة، وطبيعة المجتمع الذي تعيش فيه المنظمة، فهذه الثقافة بما تحويه من مفردات وقيم وعادات سلبية قد تعمل على منع أو إعاقة عملية التعلم.

4 - ضعف الإمكانيات: ولها دور بالغ في التعلم التنظيمي فالمنظمات التي لديها وفرة مالية تقوم بعمل جميع ما يلزم لخدمة التعلم التنظيمي، وعكس ذلك المنظمة ذات الإمكانيات المحدودة. إضافة إلى عدم توفر الأفراد المؤهلين القادرين على القيام بجميع الأعمال ذات العلاقة بالتعلم التنظيمي.

5 - عدم رغبة المنظمة بالتعلم التنظيمي: وهنا لا تريد المنظمة تطبيق التعلم التنظيمي، ولا تريد أن تصبح منظمة متعلمة، فهي راضية وقانعة بما لديها.

ومن أكثر العقبات التي تواجه التعلم التنظيمي بوجه عام والمنظمات المتعلمة بوجه خاص وقوعها فيما يسمى (بالتعلم الوهمي) وذلك عندما تلجأ المنظمات عن جهل أو عن قصد إلى تفسير الظواهر أو تفسير النتائج المتحققة بطريقة خاطئة، أو أنها تتوهم النجاح وتحاول البقاء على ما هي عليه، وقد تصر على جعله خبرة ناجحة وقابلة للتكرار والمحاكاة خلافاً لما هو متحقق فعلياً، وهذا الوهم قد يقود إلى تعلم وهمي، وهذا ما يسمى بالنجاح الموهوم الذي يقود إلى التعلم الموهوم (النمر ومحمود، 2006). إن العقبات السابقة تسهم بشكل مباشر في إعاقة التعلم وتحد من آثاره، فهي عوامل سلبية معيقة للمعرفة ولابد من وضع البرامج والخطط التي من شأنها أن تعمل على تشخيص المشكلات ومعالجتها (الملكاوي، 2007). وللحد من آثار معوقات التعلم التنظيمي يوصي سينج منظمات العصر بإجراء مسح حول التوقعات والاحتمالات التي ستشهدها البيئة الداخلية والخارجية، وفي ضوئها يتم تشخيص أية مستجدات أو تحولات يستلزمها المستقبل القريب والبعيد، وما يترتب عليها من عوائق. وتشجيع وتحفيز العاملين على التساؤل والتشكيك بالفرضيات والأساليب السائدة للتحقق من مدى فاعليتها وملاءمتها لما هو متوقع حدوثه، وعدم التستر على المشكلات والعقبات

مهما كانت صغيرة. ثم الخروج من عمليات التعلم الأحادي النظرة إلى عمليات التعلم الثنائي النظرة (Senge et al, 1999). ومع كل هذه الآليات المقترحة للحد من آثار المعوقات التي تواجه عمليات التعلم التنظيمي، فهناك من يرى أن التقدم في هذا الاتجاه سيظل بطيئاً، والعقبات أمام بناء منظمات متعلمة لن يسهل حلها أو يتم تجاوزها، مادام هناك افتقار إلى المقاييس والمؤشرات الدقيقة التي يمكن توظيفها لتقييم الجهود والخطوات الموجهة لبناء مثل هذه المنظمات.

إدارة المعرفة Knowledge Management:

تقدم المدرسة العليا لإدارة الأعمال في جامعة تكساس في أوستن تعريفاً لإدارة المعرفة باعتبارها عمليات نظامية تهدف إلى إيجاد المعلومات، وتنظيمها، وتنقيتها، وعرضها بطريقة تحسن مقدرات الفرد العامل في المنظمة في مجال عمله (الرفاعي وياسين، 2004). ويمكن النظر لإدارة المعرفة باعتبارها عملية تخطيط وتنظيم، ورقابة، وتنسيق، وتوليف للمعرفة، وكافة الأمور المتعلقة بالرأس المال الفكري، والعمليات، والإمكانيات الشخصية، والتنظيمية؛ لتحقيق أكبر قدر ممكن من التأثير الإيجابي في الميزة التنافسية التي تسعى إليها المنظمة، بالإضافة إلى العمل على إدامة المعرفة، واستغلالها، ونشرها، واستثمارها، وتوفيرالتسهيلات اللازمة لها (wiig, 2002). ويرى آخرون أن إدارة المعرفة هي جميع الأنشطة التي تسعى إلى إيجاد المعرفة واكتسابها، ومشاركتها، وتطبيقها، والاستفادة منها في خدمة الأهداف التنظيمية مثل حل المشكلات، وعملية التعلم، والتخطيط الاستراتيجي، وصنع القرار (Gupta et al , 2000).

وتكتسب إدارة المعرفة أهميتها من خلال الأهداف التي تسعى لتحقيقها، فالهدف الأساسي لإدارة المعرفة هو توفير المعرفة للمنظمة بشكل دائم، وترجمتها إلى سلوك عملي يخدم المنظمة لتحقيق الكفاءة والفاعلية من خلال تخطيط جهود المعرفة، وتنظيمها بصورة تؤدي إلى تحقيق أهداف المنظمة. كما تعمل إدارة المعرفة على توفير مقدرات، وإمكانيات واسعة في تقنية المعلومات لتنعكس جميعها على سلوك الأفراد في المنظمة (الملكاوي، 2007). كما تسعى إدارة المعرفة إلى تمكين أعضاء المنظمة من التعامل مع العديد من القضايا الخاصة الجديدة؛ إذ تكسبهم المقدرة اللازمة لاتخاذ القرارات بكفاءة وفاعلية، وتشكل لديهم رؤية مستقبلية. كما وتعمل إدارة المعرفة على توليد المعرفة اللازمة لتحويل المعرفة، وتحقيق عمليات التعلم، ونشر المعرفة وتوزيعها على

الجهات ذات العلاقة حسب الحاجة إليها، مع العمل على تجديد وتطويرالمعرفة بشكل مستمر. والسعي المتواصل إلى إيجاد القيادة القادرة على بناء النظام المعرفي، وإدارة النشاطات ذات العلاقة. وبناء ما يسمى بمتخصصي المعرفة وهم الأشخاص الذين لديهم معلومات حول موضوع أو تخصص ما (الرفاعي وياسين، 2004).

ويقدم غو (Choo, 2001) تصنيفاً لأنواع المعرفة في المنظمة:

1 - المعرفة المعلنة (Explicit Knowledge): وهي مجموعة السياسات، والإجراءات، والتعليمات، والمعايير، والنتائج، التي تنتقل بين مختلف المستويات التنظيمية بسهولة عبر قنوات الاتصال الرسمية.
2 - المعرفة الضمنية (Tacit Knowledge): هي مجموعة القيم، والمدركات الذاتية للأفراد، والتي تتكون من خبراتهم، وتجاربهم الشخصية، وتتسم بصعوبة الحصول عليها واستخدامها لأنها في المستويات الأعمق للأفراد (Herrgard, 2000).
3 - المعرفة الثقافية (Cultural Knowledge): وتتكون من مجموعة القيم، والافتراضات، والأعراف، والاتجاهات التي يستخدمها الأفراد في إدراك، وتجديد المعارف، والمواقف الجديدة، وتتفاعل بشكل تلقائي مع العناصرالأخرى (السالم،2000).

بينما ركز كل من نوناكا وتاكيوشي (Nonaka & Takeuchi, 1995) على نوعين فقط من أنواع المعرفة وهما: المعرفة المعلنة، والمعرفة الضمنية، والمعرفة ما هي إلا خليط من هذين النوعين ولا ينفصلان إلا في حالات نادرة.

إدارة المعرفة في المنظمات المتعلمة:

هناك علاقة وثيقة بين إدارة المعرفة، والمنظمة المتعلمة، فالمعرفة تعتبر مورداً هاماً من موارد المنظمات، والقوة الحيوية التي تمكنها من البقاء والتميز ضمن البيئة التنافسية المعتمدة على الموارد المعرفية بدلاً من رأس المال والعمل، وتتجه المنظمات إلى: اتخاذ المعرفة أساساً في بناء وتوجيه الإدارة لاختيار غاياتها، وأهدافها، واتخاذ المعرفة ركيزةً في بناء استراتيجيات الإدارة وسياساتها، واتخاذ المعرفة ركيزةً في بناء الهياكل، وتصميم العلاقات التنظيمية. كما تحرص

المنظمات على اتخاذ المعرفة مصدراً للمعايير وقواعد الاحتكام التي تعتمدها الإدارة في اتخاذ قراراتها، وسبيلاً للبحث عن حلول للمشكلات التي تعترضها، وتقوي وصولها إلى أهدافها، وفي مثل هذه المنظمات تتخذ المعرفة وسيلةً لبناء القرارات الأساسية (المحورية) التي تميز المنظمة وتوفر لها مركزاً تنافسياً، وتنظر للمعرفة على أنها أساساً لتقييم الفرص والإنجازات، والحكم على الأداء(Marquard, 1996).

ويرى (حيدر،2004)- (كما ورد في أبوجزر ، 2005) أن لتكنولوجيا المعلومات دور في تعزيز وتقوية المعرفة في المنظمات، وتسهيل نقلها، فهي تسهل الاتصال المباشر بين الأفراد في أي مكان، وأي زمان مما يزيد ويحسن من مقدرة الأفراد على الاتصال مع بعضهم البعض، لأنها تحجب الحدود الخاصة بالمنظمة فلا حدود بين الأفراد ولا حاجة للتسلسل الهرمي لتبادل المعارف. وفي الوقت الذي تسهم فيه تكنولوجيا المعلومات في تقليل المستويات الإدارية اللازمة فإنها تعزز وتقوي من الإدارة وذلك من خلال استخدامها لقواعد البيانات، وقواعد المعرفة التي تعمل على التقاط وتخزين، وتوزيع المعلومات في جميع أنحاء المنظمة لمساعدة العاملين على الوصول إلى أعلى مستوى من الأداء في أسرع وقت ممكن، وبأقل جهد ممكن، مما يساعد على تحسين أداء المتعلم، وتيسير الوصول الفوري إلى المعلومات، والأساليب، والأدوات التي تساعدهم في اتخاذ القرارات وأخيراً والأهم زيادة الاكتفاء الذاتي، والاعتماد على النفس لدى الأفراد وزيادة تمكينهم.

وبسبب سوء إدارة المعرفة في المنظمات تنتج عدد من المشكلات، كعدم تحديد التعريفات الإجرائية والعملية للمصطلحات التي ترد في الأبحاث، والدراسات بشكل دقيق، واحتكار المعلومات من قبل الإدارة العليا التقليدية، إذ تحجز المعلومات، الأمر الذي يمنع وصولها للمعنيين وتداولها في المستويات الوسطى والدنيا، إضافة إلى عدم توظيف المعرفة لإشاعة الفهم المشترك حول القضايا والظواهر ذات العلاقة بموضوعاتها، فتباين مستوى المعرفة بين العاملين يؤدي إلى اختلاف المواقف حول تفسير المعرفة وتعليلها. وكذلك التوهم بأن الحواسيب هي التي تحفظ المعرفة وليس عقول البشر، فالمعرفة هي ما يعرفه الأفراد وليس ما يخزن في ذاكرة الحاسوب. إضافة إلى عدم الاهتمام بالمعرفة الكامنة التي يمكن أن يستمد منها المعرفة الصريحة وهذه المعرفة أكثر أهمية من المعرفة الصريحة المعلنة. وكثيراً ما تتعامل بعض المنظمات مع المعرفة وكأنها مطلوبة لذاتها أو أن الحصول عليها يتم لأغراض إعلامية أو دعائية، وافتقار بعض المنظمات إلى الأفراد القادرين

على توظيف المعرفة واستخدامها، وبذلك يصبح توليد المعرفة، وتخزينها، ونشرها ترفاً يكلف الكثير دون فائدة. كما تسعى بعض المنظمات إلى شراء المعرفة من الجهات المختصة، وقد يؤدي ذلك إلى وقف عمليات التفكير، والتعليل، والبحث من قبل العاملين بالمعرفة، كما يؤدي إلى القصور والعجز في إجراء التجارب الموجهة لتوليد المعرفة، أو اختبارها، أو تطويرها، والاكتفاء باستلامها دون معالجة، أو التاكد من ملاءمتها للواقع القائم، أو لطبيعة المشكلة. وفي كثير من الأحيان تحل وسائل الاتصال التقنية الحديثة محل الاتصال المباشر المتمثل بالندوات، وورش العمل، وجلسات الحوار والتي تعتبر ضرورية لتنمية مقدرات التحدث، والاستماع والاقناع. بالإضافة إلى قيام المنظمات بوضع معايير كمية لقياس عوائد المعرفة، او إجراء دراسات جدوى الحصول على المعرفة، أوإثرائها، وتوظيفها لتعذر استحضار جميع العوائد، والفوائد البعيدة المدى والتي يصعب قياسها(الكبيسي، 2005).

ويضيف ثيروف (Thierruaf, 2003) إلى المشكلات السابقة عدداً من المشكلات منها مشكلة العزلة، إذ أن منفذي نظام أو برنامج إدارة المعرفة قد يعملون بعيداً عن غيرهم مما يسبب لهم عزلة، ويؤدي إلى بناء وتطوير مقدرات وإمكانيات تتلاءم مع معتقدات منفذي النظام الشخصية، وينعكس ذلك على قناعاتهم بالأنشطة، والأعمال التشغيلية والوظيفية الأفضل التي قد لا تفضلها الإدارة العليا، مما يعني وجود اختلاف حول المقدرات، والإمكانيات، والإجراءات بين منفذي النظام والإدارة العليا. ولحل هذه المشكلة لابد من تكثيف الجهود التنسيقية بين الطرفين، والاتفاق من البداية على نظام العمل والإجراءات الأفضل، مع السماح بإدخال بعض التعديلات حسب ما تقتضيه الحاجة بناءً على المستجدات. وكذلك مشكلة عدم توفير الكادر البشري المؤهل للقيام بمهام إدارة المعرفة، وعدم توفر البنية التحتية اللازمة مما يعني الفشل الذي يؤدي إلى إنعكاسات سلبية على المنظمة. إضافة إلى الفجوة بين الإمكانيات والطموح إذ يتوقع من نظام إدارة المعرفة بعد تطبيقه أن يحقق الميزة التنافسية التي تسعى إليها المنظمة. وهناك ثلاث صعوبات أخرى في إدارة المعرفة، هي الغموض في الحدود الفاصلة بين المعرفة الظاهرية والمعرفة الضمنية، بسبب التداخل بحيث يصبح من الصعب الفصل بينهما. وصعوبة قياس مدى نجاح برنامج إدارة المعرفة إذ أن آثارها ومردوداتها لم تفحص بعد. وأخيراً صعوبة تحديد المعرفة التي من الضروري وضعها في برنامج إدارة المعرفة وهل المعرفة التي وضعت كافية أم لا؟ وما هي نوعيتها؟(الملكاوي ، 2007).

نماذج المنظمة المتعلمة:

بعد ظهور أهمية خصائص المنظمة المتعلمة لكل من أعضائها وقادتها، وانطلاق العديد من المنظمات في تجربة التحول إلى منظمات متعلمة، وبعد أن عملت هذه المنظمات على توفير الشروط الضرورية لبناء المنظمة المتعلمة، وتطبيق الاستراتيجيات اللازمة لنجاحها، بدأ البحث عن النماذج المفيدة في بناء المنظمات المتعلمة ومن هذه النماذج، الأنموذج الذي أعده ريدنج (J.Redding)عام (1997) لتقويم خصائص المنظمة المتعلمة، منطلقاً من مسلمة أن المعرفة المقنعة هي تلك المعرفة التي يمكن قياس خصائصها، والتعبير فيها كمياً وما لا يقاس أو لا يعبر عنه كمياً لا تعتبر معرفة مقنعة. وبناءً عليه قدم أنموذجه الذي اعتبر دليلاًً، لتقويم المنظمة المتعلمة مستنداً إلى نماذج كان قد قدمها مركز التعلم الاستراتيجي بولاية إلينوي في الولايات المتحدة الأمريكية.

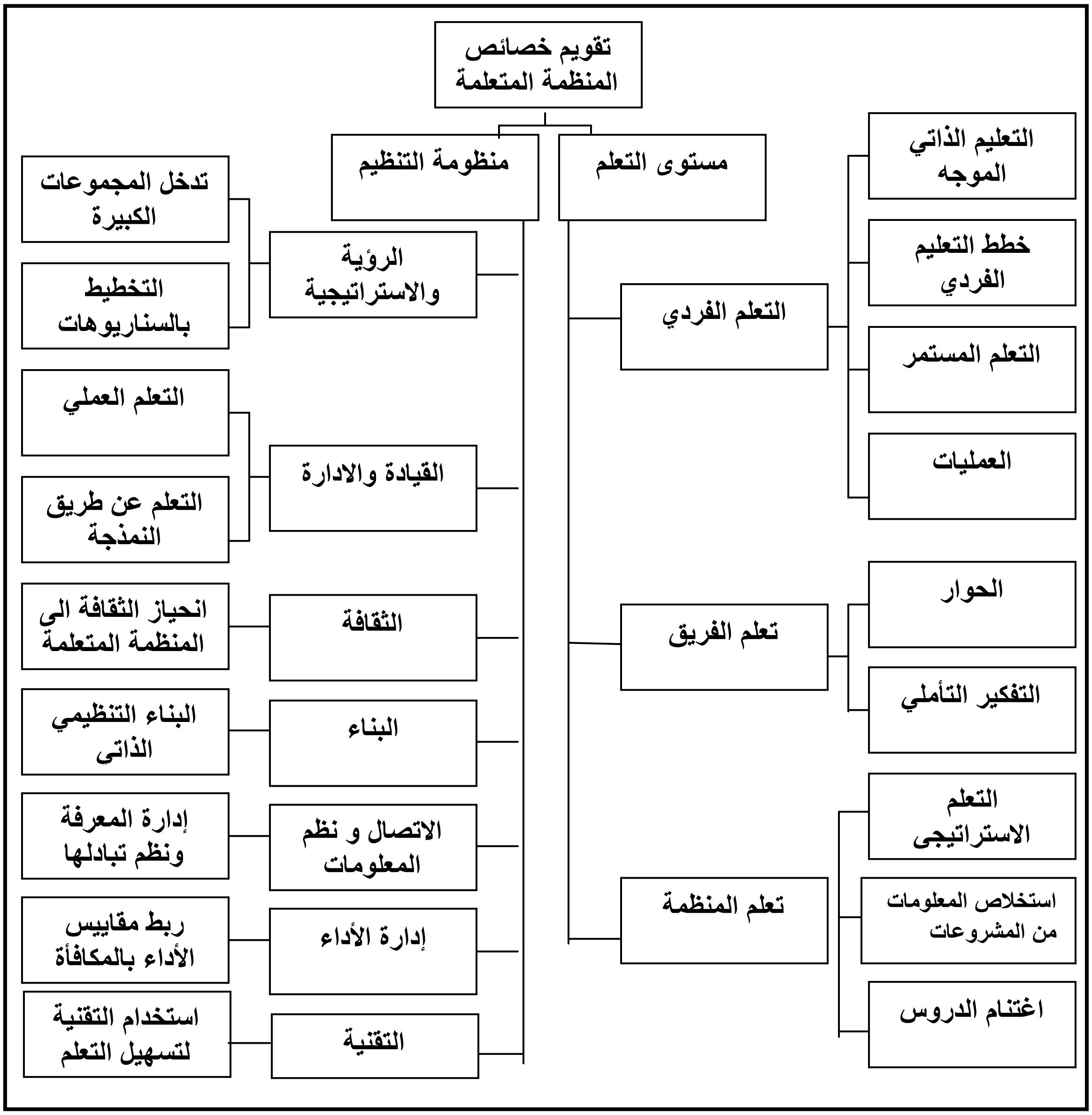
واستخدم الأنموذج أدوات قياس متنوعة ليتم اختيار المقياس الذي يلائم المنظمة، وتنفذ الإجراءات وفق دليل التقويم الذي يضع ثلاثة شروط لابد من توفرها لتعتبر المؤسسة التي يتم تقييمها منظمة متعلمة وهي:

أولاً: المنظمة المتعلمة هي المنظمة التي تبني مقدرتها على التعلم كنظام كلي وتنسج مقدراتها في جميع المجالات (الرؤية، والاستراتيجية، والقيادة، والإدارة، والثقافة، والبناء، والنظم، والعمليات) نحو تحقيق هذه الغاية.

ثانياً: المنظمة المتعلمة هي المنظمة الأكثر مقدرة من المنظمات التقليدية على التكيف والمرونة والاستمرار في ايجاد معارف جديدة، وإعادة التفكير، وتوجيه مقدرات الأفراد إلى التعلم.

ثالثاً: المنظمة المتعلمة تستخدم أدوات تقويم تساعد على الاستقصاء الذاتي، وتقرير درجة توفر خصائص المنظمة المتعلمة.

ويتضمن الأنموذج الذي وضعه ريدنج لتقييم المنظمة المتعلمة بعدين رئيسين هما: مستوى التعلم، ومنظومة التنظيم، ولكل بعد منهما أبعاد فرعية. وهناك أهداف فرعية يحققها تقويم خصائص المنظمة المتعلمة ومن أهمها، توضيح مفهوم المنظمة المتعلمة، وتوليد التجديد والابتكار، وتشجيع الحوار والفهم المشترك، والمشاركة في الرؤى التي تحددها المنظمة المتعلمة للنجاح أو الفشل، والشكل رقم (6) يوضح ذلك:



الشكل 6. أنموذج ريدنج لتقويم خصائص المنظمة المتعلمة (Redding, 1997)

أنموذج أدلسون Addleson:

توصل أدلسون (Addleson) عام 1998 لتحديد أنموذج للمنظمة المتعلمة أطلق عليه اسم البديهيات الخمس (the five axiom). وقد انطلق في أنموذجه هذا من عدد من المسلمات منها أن المنظمة المتعلمة هي عملية اكتساب المعرفة، وتطوير المهارات التي تقوي الفهم وهي المنظمة التي تقدم رؤية جديدة تركز على أن التنظيم نشاط اجتماعي يوفره التعاون، أي أن الرؤية توجد من خلال التعاون. كما يرى أدلسون أن الناس يستطيعون من خلال عملهم معاً أن ينجزوا أكثر مما ينجزه

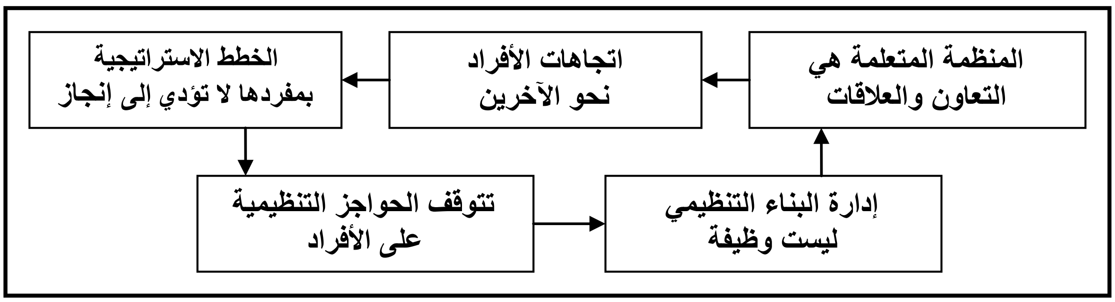
الأفراد فإنجاز الفريق يفوق إنجاز الأفراد عندما يعمل كل منهم بمفرده. كما يرى أدلسون أن المنظمة المتعلمة تبني علاقات تعاونية من أجل الوصول إلى القوة من خلال تباين المعرفة، والتجارب، والمقدرات، والأساليب التي يستخدمها الأفراد والمجتمعات في إنجاز الأشياء.

ويتكون أنموذج أدلسون من خمسة عناصر هي:

- المنظمة المتعلمة هي التعاون والعلاقات: فالمقدرة على الإنجاز من خلال التنظيم تعد نتاجاً للعمل التعاوني بين الناس، فالمنظمة تنجز عملها من خلال الجهد التعاوني عبر مجموعة من الأفراد، ومن خلال علاقاتهم، فإذا توقفت هذه العلاقات تعذر تفاعلهم وبالتالي لن ينجزوا العمل. لذا يرى أدلسون أن المنظمة المتعلمة هي التي تدرك أن المنظمة والتفاعل الاجتماعي لا ينفصلان لأنهما يعملان مع بعضهما، والعمل المشترك يتيح للأفراد فرص اتخاذ قرارات، وإنجاز مهام، فالتفاعل الاجتماعي يزود المنظمة بالتوجيهات، ويتيح لها فرص تحقيق المهام في جميع مستويات التنظيم.
- اتجاهات الأفراد نحو الآخرين تمثل قلب المنظمة: فالعناية بالأفراد في المنظمة المتعلمة تتم من خلال طرق مختلفة، إذ أن اتجاهات الأفراد نحو الآخرين هي القوة المؤثرة في المنظمة. فالأفراد لايحتاجون إلى التحضير لأن لديهم الدافعية وأن مايحفزهم هو ظروفهم الاجتماعية. إن أهم ما يميز المنظمة المتعلمة هو الاقتناع بأهمية المجتمع، وتقوية المسؤولية نحو الآخرين، والثقة فيهم، وتأسيس وظائف مجتمعية يدعمها الابتكار، والمرونة، وازدياد معنى الولاء.
- البناء والخطط الاستراتيجية وأثرها على الأداء: إن العوامل الاجتماعية، والتقاليد، والعمل الأخلاقي، والمسؤولية نحو الآخرين، والرغبة في القوة كلها أسباب تجعل الأفراد ينجزون المهام، أما الخطط الاستراتيجية والقرارات التنفيذية والبناء التنظيمي، فإن لها تأثير قليل على تنفيذ النشاطات الإدارية اليومية أو السنوية للمنظمة.
- الحوافز الإدارية تعتمد على علاقات الأفراد: فحوافز المنظمة تعبر عن رؤية الناس للعلاقات بين المنظمة والأفراد والجماعات، وقدرة المنظمة تعتمد على الأفراد الذين ينجزون العمل معاً. وكلما وضعت المنظمة حدوداً تنظيمية صارمة وحافظت عليها، كلما أدى ذلك إلى تقليص مقدرة المنظمة على التعاون، ولذلك فإن أدلسون يرى أن مقدرة الأفراد

في المنظمة على تحقيق الأهداف تتوقف دائماً على قدرتهم على تجاوز الحدود التي يبدو أنها تعطي المنظمة شخصيتها وهويتها.

- الإدارة مؤسسة وليست وظيفة: المنظمة المتعلمة تتبنى رؤية عن مهام وسلطة المدير ولاتلغي مفهوم الإدارة، فهناك صراع في المنظمات لاختلاف اهتمامات الأفراد، واختلاف دوافعهم، ومقدراتهم، وأساليب رؤيتهم للأحداث، وطرق أدائهم للمهام. وغالباً ما تعتاد الأقسام والإدارات على رسم الحواجز ووضع نفسها داخلها، ولكون المنظمات تسعى إلى جمع الأفراد معاً، فإن النجاح في الإدارة يعتمد على فهم كيفية وقوف هذه الحواجز في طريق التعاون، ومعرفة مكونات هذه الحواجز، وهذا هو جوهر الإدارة في المنظمة المتعلمة، والشكل (7) يوضح ذلك.



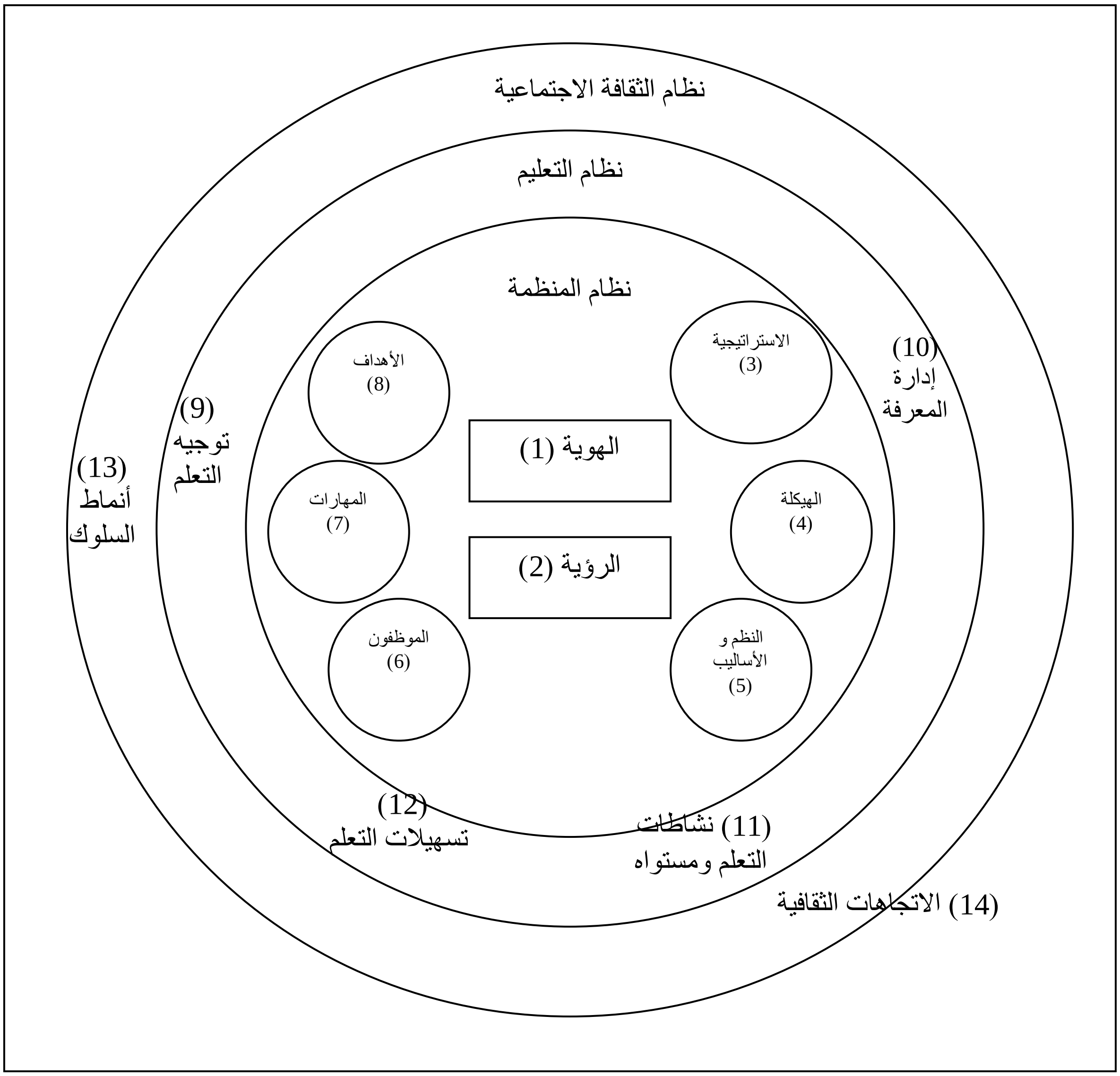
الشكل 7. انموذج أدلسون للمنظمة المتعلمة**(Addleson,1998)**.

أنموذج العتيبي Al Otaibi :

انطلق أنموذج العتيبي من أن مفهوم المنظمة المتعلمة أصبح أحد التغيرات الإدارية لمساعدة المنظمات على التكيف مع المتغيرات التي أفرزتها التحديات العالمية والمحلية، والتحول من منظمة تقليدية إلى منظمة متعلمة، وهذا التحول يتطلب أولاً معرفة الواقع الراهن للمنظمات التعليمية. ويرى العتيبي أن هناك عاملين مؤثرين في نوعية وانتشار التعلم التنظيمي في المنظمات هما: خصائص المنظمة نفسها، والثقافة الاجتماعية السائدة في البيئة المحيطة بالمنظمة. وبناء عليه وضع العتيبي أنموذجه في تقييم المنظمة المتعلمة.

يتضمن الأنموذج ثلاثة نظم رئيسة وأربعة عشر متغيراً، ويمثل النظام الأول وهو نظام المنظمة ثمانية متغيرات هي: (الهوية، والرؤية، والاستراتيجية، والهيكلة، والنظم والأساليب، والأهداف، والمهارات، والموظفون). أما النظام الثاني فهو نظام التعليم، ويشمل المتغيرات التالية:

(توجيه التعلم وتسهيلات التعلم ونشاطات التعلم ومستواه وإدارة المعرفة)، أما النظام الثالث والأخير وهو نظام الثقافة الاجتماعية فيشمل متغيرين اثنين هما (أنماط السلوك المشتقة من القيم الاجتماعية، والاتجاهات الثقافية). وقد اشتق العتيبي من أنموذجه هذا أداة لتقويم المنظمة المتعلمة مكونة من (110) فقرة وقد تحقق لها بعدي التطبيق، الصدق والثبات، الأمر الذي يسمح بتطبيقها في المنظمات المتعلمة، والشكل رقم (8) يوضح هذا الأنموذج.



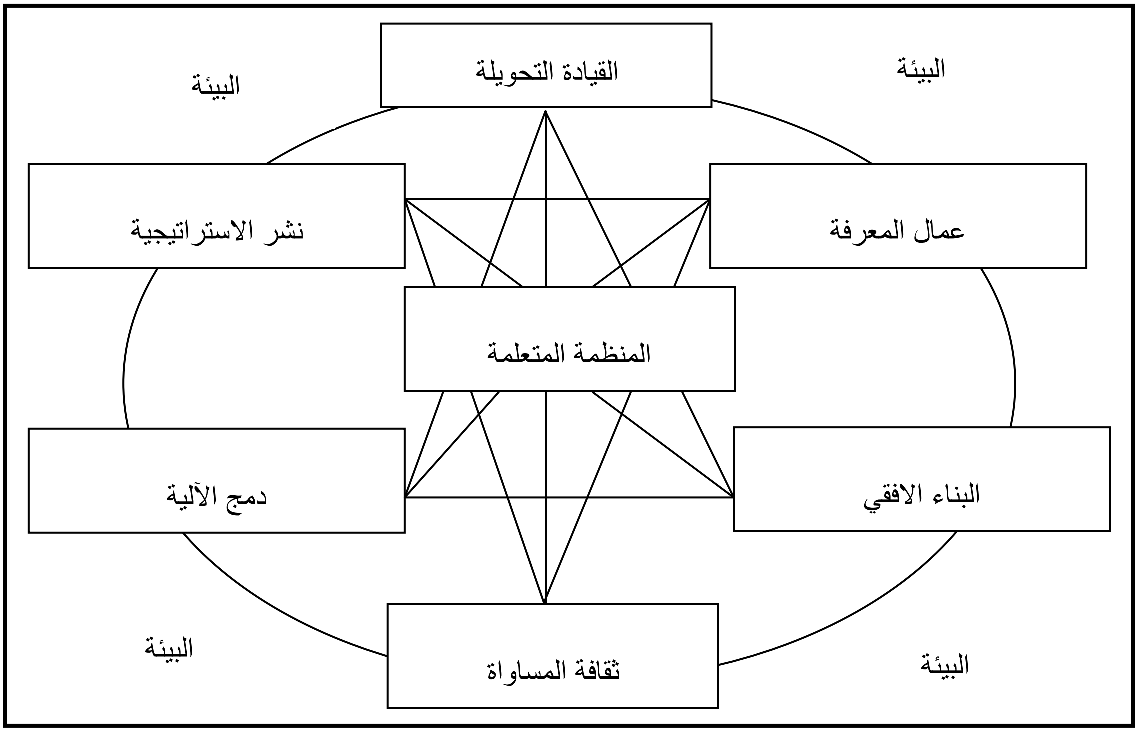
الشكل 8. أنموذج العتيبي للمنظمة المتعلمة (Al Otaibi, 2000)

أنموذج جيمس James:

أعدته كونستانس جيميس (C.James) عام (2003) وأطلقت عليه شبكة المنظمة المتعلمة (The Learning Organization Web) ويركز الأنموذج أولاً على التعلم المنتج الذي يشجع العاملين على رؤية الصورة الكلية، والتحديات التي يواجهها الوضع الراهن مما يؤدي إلى تحسين صنع القرار في المنظمة، ثم تصبح نظم التفكير ضرورية لتحسين نوعية القرارات، ومساعدة العاملين على التفكير خارج النسق النظمي. ويتطلب تصميم أنموذج للمنظمة المتعلمة تنظيماً، يركزعلى المكونات التي يتم نسجها معاً في شبكة من التفاعلات التي تؤثر في التعلم التنظيمي.

1 - القيادة التحويلية: وتوجد في المنظمة المتعلمة في أي مستوى تنظيمي، وتركز على تعلم وتعليم وتحويل المنظمة، وتوفر الرؤية.
2 - المنظمات المتعلمة تتصف بثقافة قوية للمساواة وهذا يسهل التحسن المستمر والتكيف في كل المستويات، وتتجسد هذه الثقافة في المنظمة المتعلمة بعدالة المكافآت.
3 - نشر الاستراتيجيات: وتنبع استراتيجية المنظمة المتعلمة من أي مكان في التنظيم فلم تعد هذه المهمة محصورة على الإدارة العليا وإنما تنبع من كل المستويات وحتى من عمال المعرفة.
4 - دمج الآليات: إذ تعمل الآليات على ربط المنظمة أفقياً ورأسياً وتعكس عمليات الاتصال، والسياسات التي تنمي المشاركة في المعرفة والتعلم .
5 - البناء الأفقي: إذ تتجه التقارير من الوحدات إلى المدير العام الذي يمارس دوره كمسهل ومنمي للعبقرية.
6 - يتحول العمال في المنظمة المتعلمة إلى عمال معرفة كل منهم مسؤول عن التمكن من وظيفته، ونشر المعلومات المهمة بين الآخرين في المنظمة، وهم دائموالسعي لتطوير مهاراتهم، واكتساب مهارات جديدة تجعلهم أفراداً مهمين.

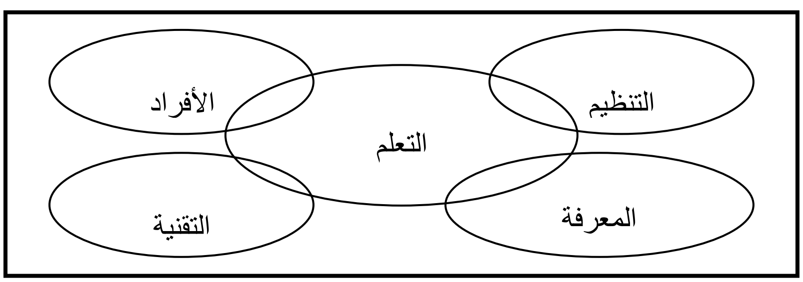
والشكل رقم (9) يوضح ذلك.



الشكل 9. شبكة التصميم التنظيمي للمنظمة المتعلمة (James, 2003)

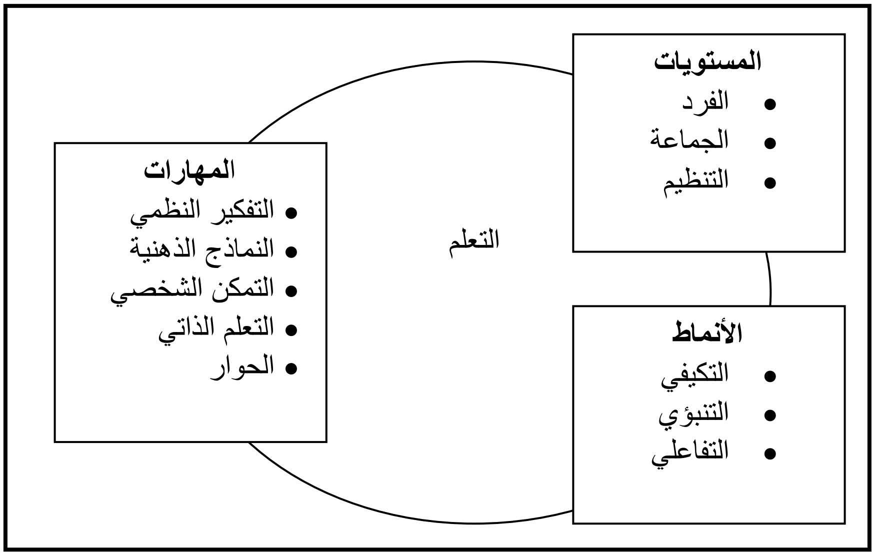
أنموذج ماركردت Marquardt:

توصل ماركردت بعد تجاربه الطويلة في مجالي التعلم التنظيمي وتطوير المنظمات إلى أنموذج للمنظمة المتعلمة، ويتكون أنموذجه من خمسة أنظمة فرعية ضرورية لتحقيق التعلم التنظيمي، والمحافظة على استمراريته، وضرورته لبناء المنظمة المتعلمة وهي التعلم، والتنظيم، والأفراد، والمعرفة، والتقنية. ويرى ماركردت أن هذه الأنظمة الخمسة تعززعملية التعلم في المنظمة وأن نظام التعلم يتداخل مع هذه النظم الفرعية ويتفاعل معها وأن هذه الأنظمة تتكامل فيما بينها لتحويل المنظمة إلى منظمة متعلمة. والشكل رقم (10) يوضح ذلك.



الشكل 10. أنموذج النظم الفرعية للمنظمة المتعلمة(Marquardt, 2002)

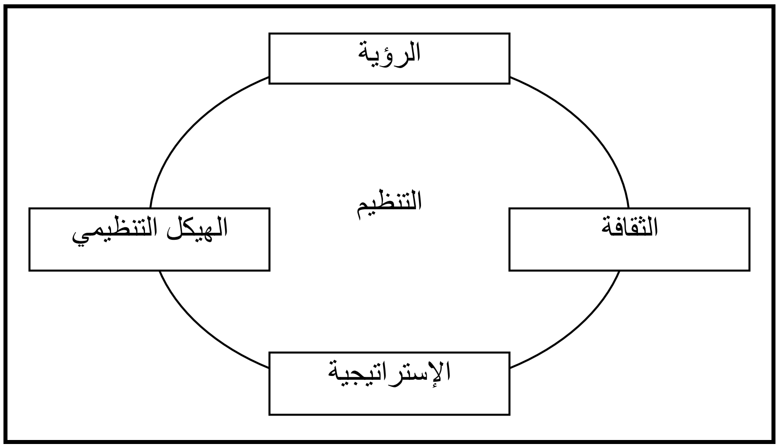
- النظام الفرعي للتعلم Learning Subsystem: يمثل نظام التعلم وهو النظام الفرعي الأول عنصراً جوهرياً في المنظمة المتعلمة، ويتضمن ثلاثة عناصر مهمة وهي المستويات، والمهارات، والأنماط. والشكل رقم (11) يوضح هذه العناصر.



الشكل 11. عناصر النظام الفرعي للتعلم (Marquardt, 2002)

- النظام الفرعي للتنظيم Organization Subsystem: يتكون نظام التنظيم الفرعي من أربعة عناصر أساسية وهي: الرؤية، والثقافة، والاستراتيجية، وأخيرا الهيكل التنظيمي، وجميعها عناصر ذات تأثير كبير في سلوك الأفراد في المنظمة. ويقصد بالرؤية: آمال، واتجاهات، وأهداف المنظمة المستقبلية، وهي الصورة التي ترسمها المنظمة لذاتها ومن ثم تنقلها للآخرين، وتتسم ثقافة المنظمة المتعلمة: بأنها ثقافة متطورة تدعم، وتشجع التعلم المستمر، والتطوير المستمر للعاملين، مما يمكنها من مواكبة احتياجات، ومطالب عملائها. وتمثل ثقافة المنظمة تلك القيم، والمعتقدات، والتقاليد، والممارسات السائدة في المنظمة، وتعتبر التعلم عاملاً أساسياً لتحقيق نجاح المنظمة، كذلك فهي تشجع القيم ذات العلاقة بالتعلم مثل تعلم الفريق، وإدارة الذات، وتمكين العاملين، والمشاركة وغيرها من القيم، واستراتيجية خطط العمل، والخطوات والإجراءات التفصيلية التي تضعها المنظمة لتحقيق رؤيتها، وإنجاز أهدافها، وتحويلها إلى واقع ملموس، وتحسين عملية التعلم المكتسب من خلال

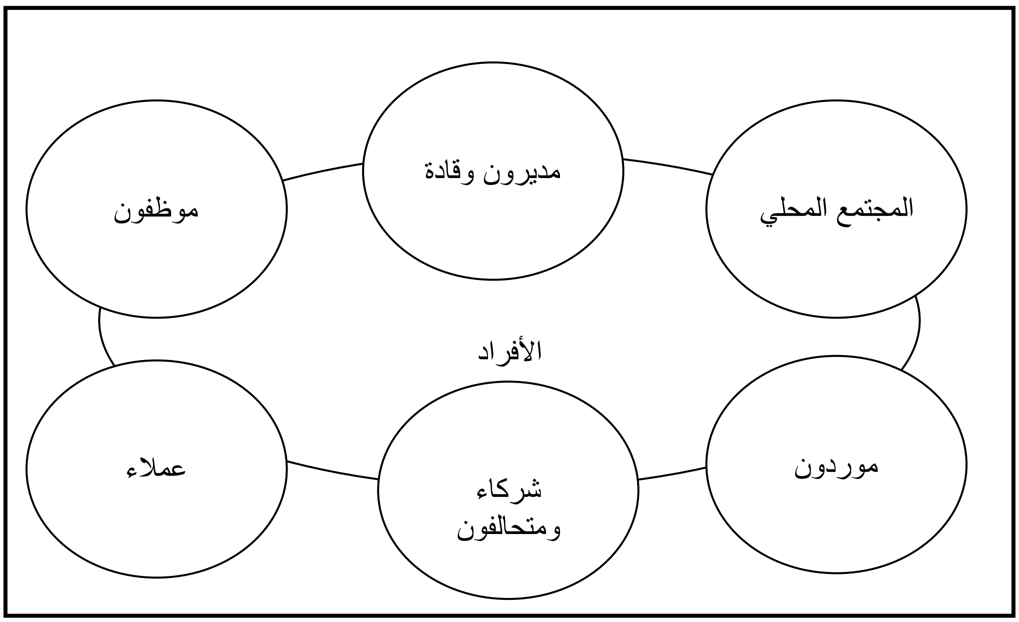
عمليات وأنشطة المنظمة المختلفة، وذلك من خلال الربط المستمر بين العمل والتعلم. أما الهيكل التنظيمي فهو إدارة المنظمة، ووحداتها، ومستوياتها التي ترتب وتنظم الأنشطة المختلفة لتحقيق مهمة المنظمة وأهدافها، وينبغي أن يكون هيكلها انسيابياً منبسطاً، فلا توجد حواجز بين الإدارات، مما يسهل عملية الاتصال وانسياب المعلومات والتعاون داخل التنظيم وخارجه. والشكل رقم(12) يوضح ذلك:



الشكل 12. عناصر النظام الفرعي للتنظيم (Marquardt, 2002)

-النظام الفرعي للأفراد People Subsystem: تستمد المنظمة المتعلمة تميزها ومقدرتها على النمو، والابتكار، والتفوق من خلال مقدرتها على استثمار رأسمالها البشري استثماراً فعالاً، لذا يعد نظام الأفراد وسيلة المنظمة في التعلم وتحقيق الأهداف. ويستدعي استثمار هذه الثروة تمكينهم وزيادة مقدرتهم على التعلم، ويقصد بالتمكين جعل الأفراد قادرين على التصرف، والتحرك بفعالية، ومرونة من خلال منحهم الصلاحيات، وتزويدهم بالمعرفة، والمعلومات، والمهارات، والخبرات، والثقة بالنفس، والمشاركة في اتخاذ القرارات. وينتج عن نظام يمكن الأفراد من خلال إمدادهم بالمعلومات، والمعرفة التي يحتاجونها، ومشاركتهم في اتخاذ القرارات، والإسهام بأفكارهم، وممارساتهم، ومشاركتهم في إتخاذ القرارات، وشعورهم بقوة تأثيرهم، مما ينعكس إيجابياً على روحهم المعنوية وإحساسهم بالولاء، والانتماء، وعملهم في فريق متعاون متضامن ينتج عنه تحسن أداء المنظمة وتميزها.

وينبغي أن يشمل نظام التمكين هذا جميع الأفراد في المنظمة وهم القادة والمديرين، والموظفين، والمتعاملين مع المنظمة، والمجتمع المحيط بها. ففي الوقت الذي يعمل فيه القادة كموجهين، ومعلمين لموظفيهم ويوفرون لهم فرص التعلم، يتحمل الموظفون مسؤولية التعلم والتخطيط المستقبلي لتطوير مهاراتهم، ومقدراتهم، وتوفير فرص أخرى للتعلم. أما العملاء فإنهم يشاركون في التعلم من خلال تكوين علاقات مع الموظفين مما يوفر المطلوب للمنظمة حول احتياجاتهم، ويسهم المجتمع المحيط من أفراد في تزويد المنظمة بالتعلم، وتلقي النتائج المترتبة عليه على شكل خدمات، ومنتجات تواكب الاحتياجات المتطورة لتلك الجماعات، ويوضح الشكل التالي رقم (13) عناصر النظام الفرعي للأفراد .

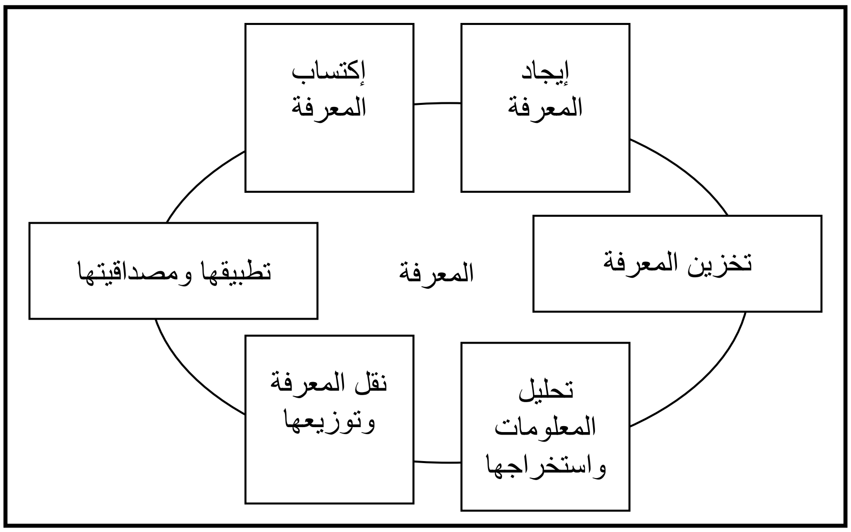


الشكل 13. عناصر النظام الفرعي للأفراد (Marquardt, 2002)

-النظام الفرعي للمعرفة Knowledge Subsystem: وهو المسؤول عن إدارة عمليات المعرفة في المنظمة كإيجاد المعرفة، واكتسابها، وتخزينها، وتحليل البيانات، ونقلها، ونشرها، وتطبيقها، والمصادقة عليها. وهذه العمليات الست التي يشملها نظام المعرفة هي عمليات مستمرة، ومتفاعلة، ومتسلسلة في المنظمة المتعلمة.

ويقصد باكتساب المعرفة جمع البيانات والمعلومات من داخل المنظمة وخارجها، أما إيجاد المعرفة فيتم عبر عمليات مختلفة تتراوح بين الابتكار، والبحوث، والاجتهاد، والمقدرة على رؤية

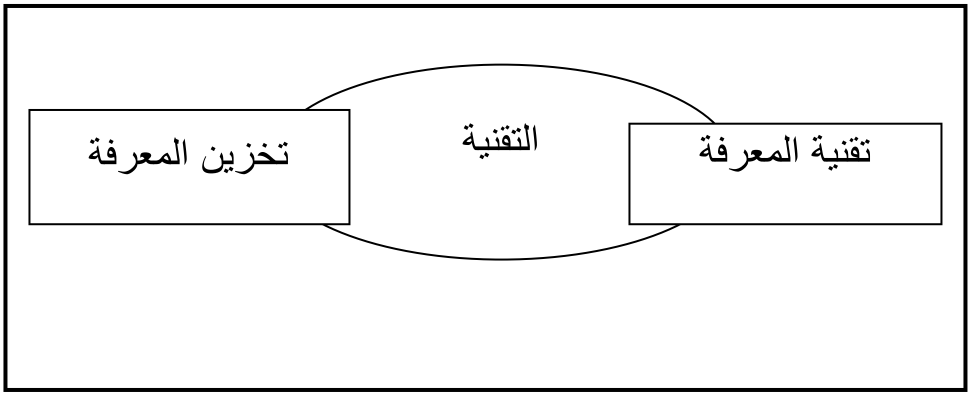
العلاقات الجديدة، وربطها بالمعارف السابقة. ثم تأتي مرحلة التخزين أي ترميز المعلومات وحفظها مما يسهل عملية الوصول إليها، واسترجاعها في أي وقت وفي أي مكان. وتساعد عمليات التحليل، والتغيير للبيانات على إيجاد معنى لهذه البيانات والاستفادة منها، أما عمليات النقل والتوزيع فيقصد بها تبادل هذه المعلومات والمعارف عبر المنظمة، ثم تأتي مرحلة استخدام المعلومات، وتقييمها بواسطة أعضاء التنظيم، وإعادة استخدامها بشكل مبتكر ومتميز، والشكل رقم (14) يوضح ذلك.



الشكل 14. عناصر النظام الفرعي للمعرفة(Marquardt, 2002)

-النظام الفرعي للتقنية Technology Subsystem: يتكون النظام التقني من الأجهزة التقنية، والأدوات، والشبكات، والأنظمة، والهياكل، والعمليات والتي تعمل على تهيئة بيئة تساعد على تبادل المعلومات والمعارف والتعلم بسرعة أكبر. وهناك مكونات أساسية لنظام التقنية الفرعي في المنظمة المتعلمة أحدهما يختص بإدارة المعرفة والآخر يتصل بتعزيز التعلم.

وتعبر تقنيات المعرفة عن أنظمة وتقنيات الحاسب الآلي المستخدمة في جمع وترميز وحفظ المعلومات، ونقلها، وتوزيعها عبر المنظمة وحول العالم. أما تقنيات تخزين المعرفة فهي الأجهزه السمعية والبصرية التي تستخدم بهدف تطوير، وتنمية المعارف والمهارات، والشكل رقم (15) يوضح هذه العناصر.



الشكل 15. عناصر النظام الفرعي للتقنية(Marquardt, 2002)

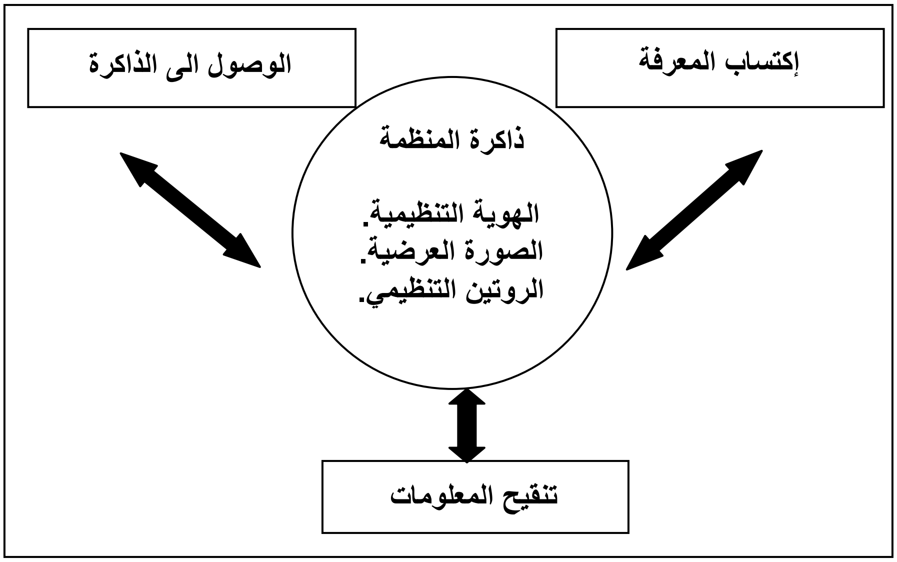
أنموذج عملية التعلم التنظيمي:

أعده كل من روبي وزميله ساليز (Roby & Sales, 1994) ويركز الأنموذج على العمليات الأساسية في التعلم التنظيمي وهي: اكتساب المعرفة، وعملية وصول المعلومات إلى ذاكرة المنظمة، وما يجري لها من عمليات تنقيح في الذاكرة وما بين هذه العمليات الثلاث من تفاعل مع الذاكرة التنظيمية التي تشكل محور هذا الأنموذج.

وتعرّف ذاكرة المنظمة بأنها أطر من المعاني المشتركة بين أعضاء المنظمة، ولا تنعزل عن ذاكرة الأفراد بل تتضمن تجاربهم وخبراتهم إلى جانب ما تشتمل عليه ثقافة المنظمة، ووثائقها، وملفاتها، وبياناتها، ورموزها، وبنائها التنظيمي، والمعماري. وتعمل هذه الذاكرة على نقل خبرات وتجارب المنظمة من أعضائها القدامى إلى أعضائها الجدد، كما تساعد الأعضاء على الاحتفاظ بالفهم المشترك لمعاني الأحداث والتجارب داخل المنظمة. وكلما نجحت المنظمة في توسيع دائرة المعاني المشتركة كانت ذاكرتها أكثر قدرة على استرجاع ومناقشة القضايا التي تواجه المنظمة. لذا فإن المنظمات الناجحة هي تلك التي تعمل على الدوام على صيانة وتعزيز المعلومات والخبرات الموجودة في ذاكرتها باعتبارها رصيد المنظمة من التعلم الذي يبرهن على نجاحها ومقدرتها على التعامل مع الأحداث اليومية بفعالية وكفاءة (Senge, 2007) .

وحتى تتمكن المنظمة من التعلم فإن عليها أن تداوم البحث عن معلومات جديدة تدمجها مع ما لديها في ذاكرتها، فالمعلومات الجديدة تسهم في إثراء ودعم ذاكرة المنظمة. ويتوقف اكتساب المعرفة على عدة عوامل، أهمها: استعداد المنظمة للقيام بمحاولات وتجارب كثيرة تتيح لها فرص التعلم، وكذلك مقدرتها على اختيار واستقطاب الكفاءات المتنوعة وتدريبها ودمجها في ثقافة المنظمة، وتشجيعها على التعبير عن وجهة نظرها. وأن تعمل المنظمة على تسهيل نظم الاتصال داخل المنظمة، وخارجها، ذلك أن الاتصال بنوعيه الداخلي والخارجي يؤدي إلى تبادل المعلومات وإثرائها، مما يسهم في مساعدة وتمكين المنظمة من التغلب على المشكلات وحسن التعامل مع الأحداث الحالية المستقبلية (أبوبكر، 2001).

ولا بد أن تعمل المنظمة على تصنيف المعلومات وتنسيقها والاحتفاظ بها في ذاكرة المنظمة؛ ليسهل الوصول إليها والإفادة منها. وهذه المهمة لا تقل أهمية عن مهمة اكتساب المعلومات، ونشرها وتجسيدها في الممارسات بشكل منتظم وتتأثر عملية اكتساب المعلومات والوصول إليها بطبيعة المعلومات المتوفرة في الذاكرة ودرجة التعديل والتنقيح التي تخضع له هذه المعلومات، وغالباً ما يحول عدم التنقيح دون الوصول إلى المعلومات ويعيق وصولها إلى الذاكرة. وعملية التنقيح هذه ليست عملية عشوائية بل هي عملية منطقية منظمة، تعمل على الربط بين الأسباب والنتائج، خاصة للمعلومات الجديدة. وهي عملية مجدولة ولاتمثل ردة فعل للأحداث التي تمر بها المنظمة، وتؤدي إلى ظهور معان جديدة للأحداث وقد تكون مغايرة للمعاني السابقة وبالتالي تصبح المنظمة أكثر وعياً بعملية التعلم، وأكثر فاعلية في تحقيق أهدافها (senge, 2007). ويتضح مما سبق أن ذاكرة المنظمة هي المحور الأساسي في التعلم التنظيمي التي يتحقق عن طريقها الفهم المشترك للمعاني والتجارب، والشكل رقم (16) يوضح ذلك.



الشكل 16. أنموذج التعلم التنظيمي(أبوبكر، 2001)

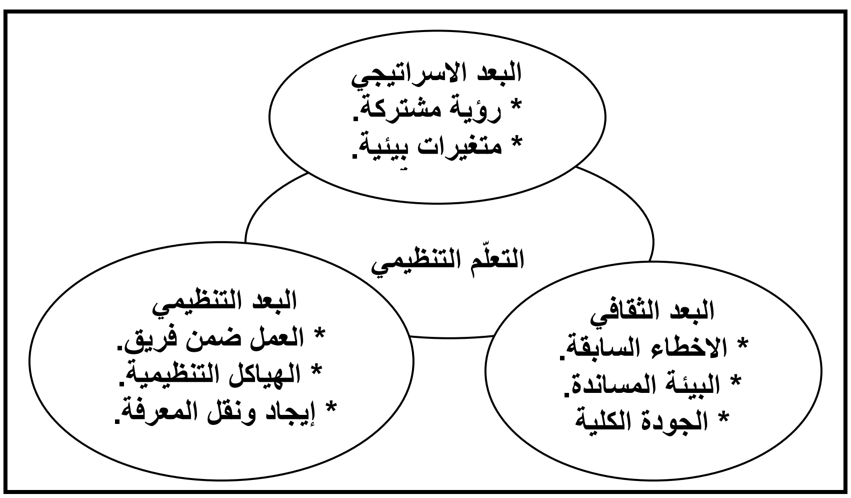
أنموذج ممارسة التعلم التنظيمي:

قدمته ناديا أيوب مستندة إلى العديد من الدراسات وقد ركزت في الأنموذج على أبعاد التعلم التنظيمي، وهي: البعد الاستراتيجي، والبعد التنظيمي، والبعد الثقافي.

إذ يتضمن البعد الاستراتيجي الرؤية المشتركة لأعضاء التنظيم، بحيث ينظر أعضاء التنظيم إلى مستقبل المنظمة، وأهدافها بمنظار واحد أو برؤية متشابهة، فتترابط علاقاتهم وتتوحد جهودهم في وضع خطة عمل مشتركة للوصول إلى المستقبل المنشود وتحقيق الأهداف المرجوة. كما يتضمن البعد الاستراتيجي التغيرات البيئية والاستعداد لوضع خطط تكيفية بهدف التحقق من درجة تأثير العوامل البيئية المختلفة وجعلها تعمل لمصلحة التنظيم مما يساعد في دعم مقدرة المنظمة على التعلّم. أما البعد الثاني فهو البعد التنظيمي ويتكون هذا البعد من ثلاثة مكونات هي العمل ضمن الفريق مما يشجع على الحوار وتبادل الأفكار والمعارف والمهارات، ويثير المقدرة على توليد أفكار جديدة للتعامل مع المشكلات والاستجابة للمتغيرات واكتساب الخبرة من خلال العمل الجماعي. أما المكوّن الثاني فهو مرونة الهيكل التنظيمي فأكثرالهياكل ملاءمة للتعلم التنظيمي هو الهيكل المرن مثل هيكل المصفوفة أوهيكل الفريق الذي يتيح للعاملين حرية التجريب والابتكار وكذلك الهيكل

الأفقي الذي يحوي عدداً قليلاً من المستويات الإدارية ويعتمد اللامركزية في اتخاذ القرارات والبعد عن الروتين والإجراءات الرسمية وتكون فرق العمل فيه قريبة من مراكز اتخاذ القرار وعلى اتصال دائم معها. ويعد إيجاد المعرفة ونقلها بين أجزاء التنظيم المكون الثالث في هذا البعد ويتضمن اكتساب المعرفة والخبرة من خلال التعلم وتبادلها بين الأعضاء والإفادة من تجارب المنظمات الأخرى ونقلها للإفادة منها في مجال التطبيق العملي.

ويتكون البعد الثقافي من ثلاثة عناصر وهي تجنب التركيز على الفشل والتعلم من الأخطاء السابقة، وذلك من خلال إيجاد بيئة تثمن التعلم، ولا ينظر للأخطاء باعتبارها نقاط ضعف في الأداء بل هي فرصة ووسيلة للتعلم والتطوير. أما العنصر الثاني فهو إيجاد البيئة المساندة للتعلم أي المقدرة على إيجاد المعلومات، والمعارف الجديدة، وتنقيحها، وحفظها، ثم استخدامها في مواجهة التحديات التي تواجه التنظيم. ويعد الاهتمام بالجودة الكلية للتدريب، والتعلم العنصر الثالث إذ يعمل كل فرد في التنظيم على التعلم المستمر؛ لأداء العمل بكفاءة وفاعلية، والشكل رقم (17) يوضح ذلك.



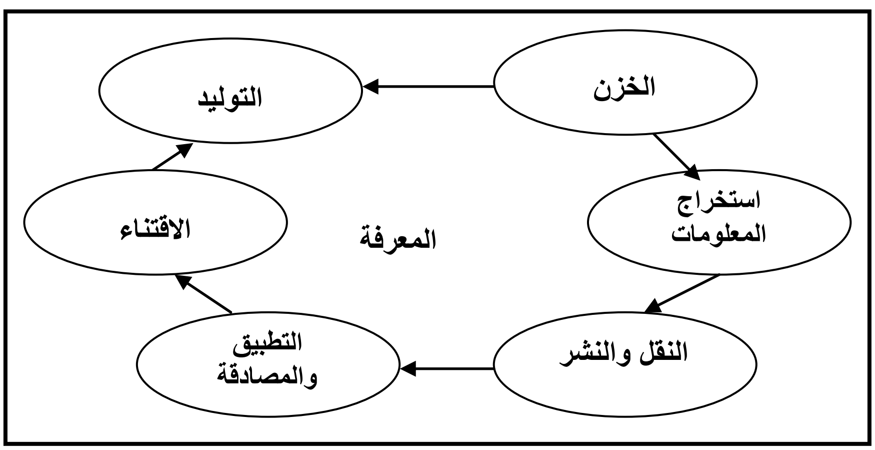
الشكل 17. أنموذج ممارسة التعلّم التنظيمي(أيوب، 2004)

أنموذج ماركردت Marquardt:

كما اقترح (Marquardt, 2002) مدخلاًً نظمياً شمولياً لإدارة المعرفة في المنظمة، ويمثل الأنموذج المقترح ست خطوات لعملية المعرفة إلى المستخدم من خلال الخطوات التالية التي تسير بالتسلسل:

1 - الاقتناءAcquisition.
2 - التوليد Greation
3 - الخزن Storage
4 - استخراج المعلومات وتحليلها Analysis and Data Mining
5 - النقل والنشر Transfer and Dissemination
6 - التطبيق والمصادقة Application and Validation

ويوضح هذا الأنموذج أن المنظمات تتعلم بفاعلية وكفاية حال نمو هذه العمليات الست وتفاعلها. وبالتالي فإن هذه العمليات عمليات غير مستقلة عن بعضها البعض، فالمعلومات يجب أن توزع من خلال قنوات متعددة، وكل قناة من هذه القنوات لها أطر زمنية مختلفة. ولذا يجب أن تخضع إدارة المعرفة، وبشكل مستمر، لعمليات مراجعة وتنقيح. ووفقاً لهذا الأنموذج فإن إدارة المعرفة تقع في قلب المنظمة المتعلمة، التي تقود المعرفة خلال كل مرحلة من هذه المراحل الست، والشكل رقم (18) يوضح ذلك.



الشكل 18. أنموذج إدارة المعرفة (Marquardt, 2002)

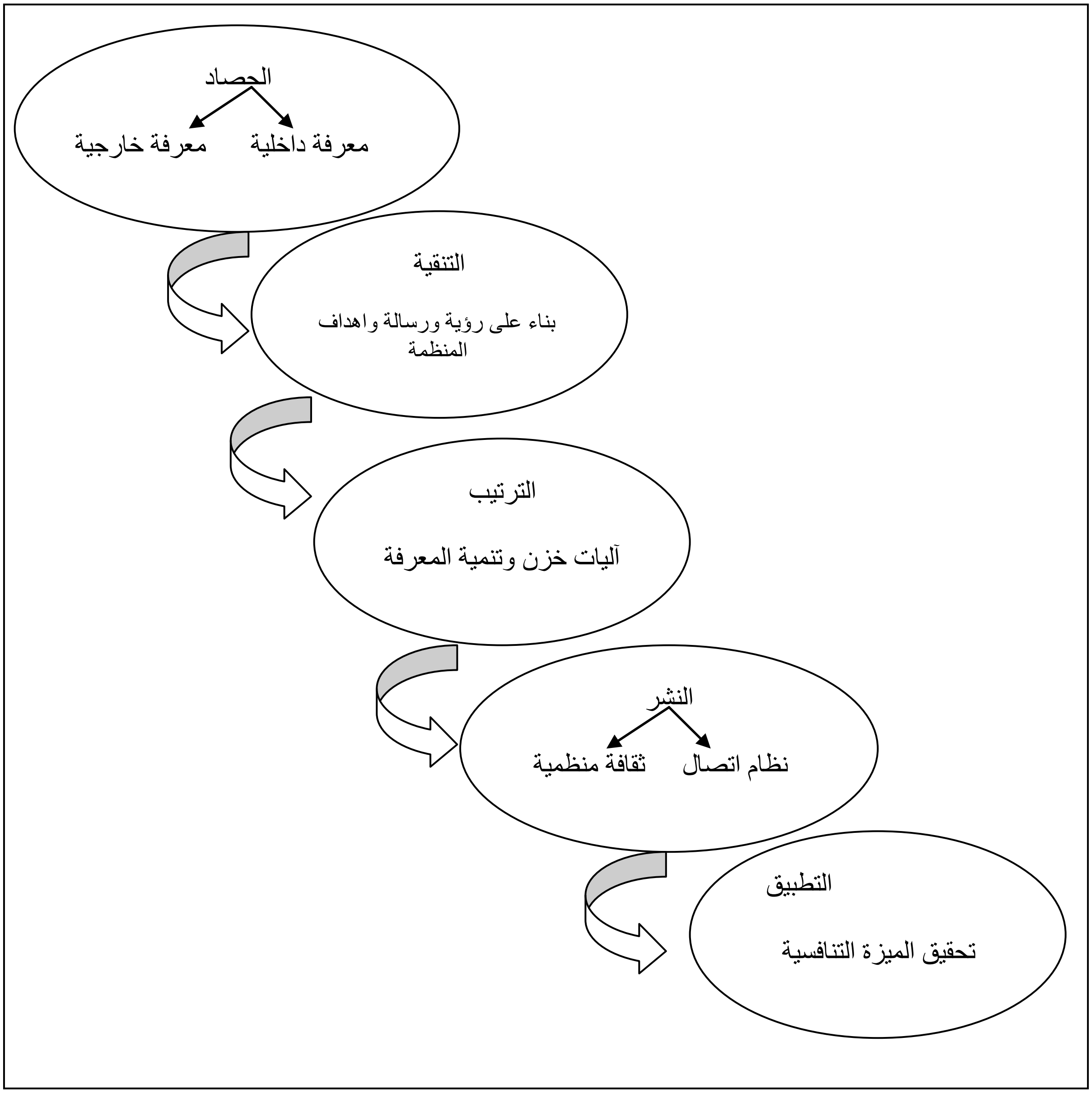
أنموذج جابتا وجاسن Gupta & Jason:

قدم كل من (Gupta & Jason, 2002) أنموذجاً لإدارة المعرفة، انطلاقاً من رؤيتهما بأن إدارة المعرفة عملية استراتيجية، تتضمن تحقيق هدف التميز، ويفترض هذا الأنموذج وجود خمسة مكونات أساسية لإنتاج إدارة فعالة للمعرفة وهي:

1 - الحصاد Harresting: ويعني هذا وجوب الحصول على المعرفة من داخل المنظمة أو اكتسابها من الخارج، لأن مثل هذا النشاط يؤدي إلى توليد الميزة التنافسية.
2 - التنقية Filtering: ويعني وجوب تحديد المعلومات ذات الفائدة بالنسبة للمنظمة، ومن ثم تنقيتها. وبناء عليه، يجب على المنظمة أن تبتعد عن تجميع وترميز كل المعرفة التي حصلت عليها لمجرد أنها حصلت عليها، وأن تتم هذه الخطة بالتطابق مع رؤية المنظمة، ورسالتها، وأهدافها.
3 - الترتيب Configuration: بعد أن تم فحص نظام المعرفة لتحديد الفائدة الاستراتيجية المتوخاة فيه، تكون المنظمة قد وصلت إلى مرحلة الاستفادة من تطوير آليات تهدف إلى خزن هذه المعرفة وتنميتها، ويفترض أن تساعد عمليات نشاط الترتيب على توليد ميزة تنافسية.
4 - النشر Dissemination: تعتبر عملية تسهيل الاتصال وعملية تطوير الثقافة المنظمية العاملين الأساسيين اللذين يؤثران بشكل جيد في عملية نشر المعرفة على نحو مناسب.

5-التطبيق Application: إن تحقيق الميزة التنافسية يكون من نصيب المنظمات التي تطبق إدارة المعرفة بأفضل صورة من الصور، لأن ذلك سيؤدي إلى تحقيق الميزة التنافسية.

والشكل رقم (19) يوضح ذلك.



الشكل 19. أنموذج إدارة المعرفة (Gupta & Jason, 2002).

بناء المنظمة المتعلمة:

على الرغم من وضوح الأمور التي تميز المنظمات التقليدية عن المنظمات المتعلمة، إلا أنه ليس هناك أسلوباً أو طريقة محددة أو وصفة يمكن اتباعها لتتحول المنظمة إلى منظمة متعلمة، وقد استطاع كلين (Kline) وزميله سوندرس (Saunders) (1998) وهما مستشاران للتدريب

والتطوير لعدد من المنظمات أن يقترحا عشر خطوات يحقق المضي فيها من الخطوة الأولى حتى الخطوة العاشرة تحويل المنظمة التقليدية إلى منظمة متعلمة وهذه الخطوات هي:

1. تقييم ثقافة التعلم في المنظمة: إن الثقافة المنغلقة القائمة على كبت إرادة وحرية العاملين وإشاعة الخوف في مكان العمل، والربط بين الخطأ والعقاب، وإلقاء اللوم، والافتقار إلى المساءلة والمحاسبة، وانخفاض مستوى الثقة بين القادة والعاملين، تؤدي إلى مناخ تنظيمي عاجز عن مواجهة الحقيقة ومعرفة ما يفكر فيه الآخرون وتقبله، ويوجه المنظمة ويقودها للسير في نفق معتم. وللخروج من هذا المأزق لابد أن يسود نوعان من التقدير: الأول مؤسسي والثاني فردي، فيشعر الأفراد أن المنظمة تهتم بهم فيظهرون مزيداً من الاهتمام بالمنظمة ويفضلون العمل بها لبقية حياتهم. وتعد المساءلة التنظيمية الأساس الذي يقوم عليه النجاح في العمل، وهناك نوعان من المساءلة إحداهما مساءلة فردية بحيث تتم من خلال مراقبة سلوك أي شخص له علاقة وصلة بالمنظمة، والنوع الثاني ويتم على مستوى المنظمة، وهو النوع الأقوى والأكثر فاعلية ونظامية ويهدف إلى تكريم الأفراد الذين يحسنون الأداء في المنظمة. لذا يعد كوزس (Kouzes, 1995) الثقافة التي تعترف بالمساءلة الشخصية الأفضل لبناء المنظمة المتعلمة، لأنها تتقاسم المعرفة، والاتجاهات والمهارات، وتؤدي إلى الالتزام وتجديد الطاقة للتعاون المتبادل بين العاملين فتزداد دافعيتهم الذاتية.
2. تشجيع الإيجابيات لتحقيق التغيرات المؤدية إلى بناء المنظمة المتعلمة: وهنا تستخدم كافة التقنيات الجديدة من أجل تغيير اتجاهات وسلوكيات الأفراد في المنظمة، ليتعلموا التفكير الايجابي، ويكونوا أكثر إيجابية في سلوكياتهم تجاه بعضهم البعض، وتجاه العالم الخارجي. وذلك من خلال إعادة صياغة السلبيات الموجودة في المنظمة التقليدية نحو إمكانيات التقدم الكامنة فيها، وتحديد الاتجاه الإيجابي لبناء المنظمة المتعلمة، وهذا الاتجاه المزدوج يضمن تأسيس التفاؤل في التغيير على أرض الواقع ويؤدي إلى معرفة الواقع ومن ثم تصحيح أي خطأ.
3. توفير بيئة عمل آمنه من أجل التفكير: إذ يعد التفكير مهارة متعلمة تزدهر وتنمو في المناخ الإيجابي المساند للتفكير، لذا فإن التحدي الحقيقي للمنظمات المتعلمة يتمثل في توفير مناخ يدفع الجميع إلى البحث عن السبل التي تمكنهم من القيام بمهام أعمالهم بشكل أفضل. كما أن مواكبة النظام التربوي لمتطلبات النظام الداخلية والخارجية، تفرض عليه أن ينمي مقدراته على التفكير

بشكل مستمر وبموضوعية في بيئة آمنة خالية من الانتقاد اللاذع المعيق للتعلم والتفكير. لكن ما يحدث في الغالب أن المديرين يرفضون الأفكار الجديدة من العاملين، ولا ينصتون إليها، ويؤدي الفشل في الإنصات إلى استجابة سلبية واضحة إزاء الأفكار الجديدة إلى الإقلاع عن التفكير؛ للخوف من الخطأ، ومن التغيير، وعدم مقدرة هؤلاء المديرين على إدراك أهمية هذه الأفكار، ونزعة التعالي على أفكار الآخرين. وهناك ثلاثة متطلبات لتوفير بيئة التعلم الآمنة وهي: بناء هيكل تدعمه القواعد التي تحدد طريقة تعامل الفريق واستجابته للعالم الحقيقي سريع التغيير، ثم تعزيز الأفراد بهدف مساعدتهم على النجاح وإيجاد الطرق والأساليب المبتكرة، لحل المشكلات.

4. مكافأة المجازفة: فإذا انطلقنا من مسلمة أننا نعيش في اقتصاد عالمي تنافسي سريع التقلب والتحول، فإن اتخاذ المخاطر العقلانية يصبح مطلباً ملحاً للنجاة؛ لأن إهمال المخاطر لا يحمي أو يقي منها ولا يجعلها تذهب بعيداً بل يزيد من الخطر. فالمجازفة والمخاطرة أصبحت ضرورية لتحقيق النجاح، وهنا يبرز التساؤل المهم وهو كيف يمكن أن تكون المنظمة بيئة عمل آمنة وفي الوقت ذاته مكاناً لتدريب المجازفين؟ حقيقة أن المجازفة والمخاطرة، لا يمكن تدريسها، وإنما يمكن تحفيزها، وممارستها في المنظمة المتعلمة، من خلال ثقافة التعلم وتشجيع الإيجابيات، وتوفير البيئة الآمنة التي تجعل ممارسة المخاطرة منتجة وبارعة ومبهجة. ويؤكد كانجل (kanigel, 1993) أن الأفراد لايسمحون لأنفسهم بالمخاطرة، ويبحثون عن الطرق الآمنة للتخطيط خوفًاً من حدوث خطر ما، ويرغبون في إزالة كل المخاطر في حياتهم، وهم حقيقة يزيلون كل الفرص المتاحة أمامهم لاتخاذ قرارات أكثر تعقلاًً. لذا فإن بناء المنظمة المتعلمة يحتاج إلى الاهتمام بتشجيع الجرأة، والإيمان بأن كل خطورة جديدة تفتح أمام الأعضاء فرصاً لتعلم كيف يكونون أكثر نجاحاً، مما يتطلب تطوير ثقافة تنظيمية تساند التعلم من الأخطار وتنمي مهارات التعامل مع المخاطرة، وتدعم المخاطرة مع غياب الخوف من العواقب.

5. مساعدة الأفراد ليصبحوا مصادر للآخرين: ففي الوقت الذي يتعلم فيه الأطفال من بعضهم، وبسبب تعاونهم العفوي يتعلمون بسهولة كيف يستغلون مواهبهم ومواهب الآخرين، نرى أن البالغين لديهم الرغبة في إثبات مهاراتهم وكفاءاتهم الذاتية وليسوا معتادين على اكتشاف مهارات الآخرين ومواهبهم بشكل تلقائي وهذه هي الخطوة الخامسة في بناء المنظمة المتعلمة، وهي خطوة مهمة ينمي فيها الأفراد مقدراتهم على كشف المواهب، وتطويرها، وتقويمها في إطار من الزمالة الجماعية، فملاحظة المواهب والمقدرات الكامنة لدى الآخرين تعد مهارة ذات

قيمة عالية داخل العمل وعلى الأفراد أن يمارسوها. ويرى بيترز (peters, 1992) أن المنظمة المتعلمة هي التي تقدر التنوع والافتراضات، وتدعم سياسة الأخذ والعطاء للصفات الفريدة لدى الأفراد، وتشجع التفكير، والتعليم الجماعي. وترى أن أعضاء المنظمة مصدر قوة وتبادل للمعرفة والخبرات بين بعضهم البعض، وهذا الأمر يتطلب فهماً أعمق لكل عضو في المنظمة المتعلمة تجاه الآخر، واحترامه، والثقة في إمكانياته ومقدرته على العطاء.

6. تركيز قوة التعلم في العمل: إذ تحرص المنظمات على الاستثمار في التعلم التنظيمي، الذي يتيح للأفراد استخدام عقولهم بشكل جيد وبكفاءة عالية، انطلاقاً من مسلمة تؤمن بها وهي أن كل الأفراد قادرين على التعلم وأن الموهبة يمكن تنميتها وتطويرها لدى أي شخص وأن الموروثات تعمل فقط على تغيير معدل سرعة التعلم. وبذلك فإن الاختلافات الفردية لا تعيق عملية التعلم ولا تعيق عملية إنجاز العمل والهدف. ويفرض التغيير المتسارع ضرورة استخدام العقل، أو تطوير استخدامه، من خلال برامج تدريبية، تحقق بناء المنظمة المتعلمة، وتضمن لها البقاء والاستمرارية والتعامل مع التحديات المتزايدة ، ولعل أفضل أسلوب للتدريب هو الذي يبدأ بالفرق التي يتم تدريبها على مبادىء التعلم المتكامل الذي يطبق الفهم بفعالية ويخدم المنظمة وتكون هذه الفرق بمثابة قادة للتعلم، وأداة فعالة لتحفيز التفكير الذي ينتج عنه في النهاية المنظمة المتعلمة.

7. تحديد الرؤية: يعتمد تحديد الرؤية المشتركة للمنظمة وضمان نجاحها على العمل الجماعي، وهذا يتطلب من المجموعات التعامل مع التنوع في الأفراد والتخلي عن صفة الفردية، والتعود على التفكير الجمعي من أجل تحديد الرؤية المشتركة للمنظمة المتعلمة. وبناءً عليه يؤكد ماركردت (Marquardte, 1996) أن بناء الرؤية المشتركة يتم بالتعاون عبر دمج الآراء في رأي واحد يكون أكثر إثراءً بالاحتمالات من الرؤية الفردية، فالرؤية المشتركة للمنظمة المتعلمة تسمو فوق رؤية أي من أفرادها، وتمتلىء بالقوة والحيوية خاصة وأن التقنيات الحديثة هي في الحقيقة ناتجة عن تراكم أفكار، واختراعات، وجهود مئات أو ألوف من العقول. ويعد التخطيط للعمليات العقلية أداة فاعلة في تحديد الرؤية المشتركة للمنظمة المتعلمة وهذه العمليات تؤدي إلى بناء جسر من الفهم وإثارة المقدرات الكامنة لصالح العمل وتوضيح العلاقة بين الأفكار والأهداف وتتيح الفرصة لتسجيل الأفكار بشكل مرن خاصة وأن العقول البشرية قادرة على

تخزين المعلومات المرتبة بشكل أكثر فعالية من تخزين الكلمات، لذا فالكلمات لايتم تذكرها جيداً إذا لم تقدم بشكل مرئي مثير، فالصور تترك انطباعات تظل عالقة بالعقل.

8. توظيف الرؤى: فالخطوة الثامنة في بناء المنظمة المتعلمة تستهدف تحويل الخطط الذهنية إلى نماذج حركية، فالأنموذج الحركي يمكنه تمثيل كل العلاقات ما بين الأفراد والأنظمة واللوائح ومصادر التمويل الرئيسة، وما بين الوظائف والمستويات المختلفة. كما يمكنه اكتشاف التغيرات الممكنة في الهياكل والنظم التي تشكل المنظمة، ويساعد في تحديد الخطوات التي تحتاجها المنظمة لتتحول إلى منظمة متعلمة. إن التخطيط الحركي طريقة مؤثرة لتقويم ومراجعة المفاهيم والعمليات الجديدة، ويمكنه توضيح الاجراءات وفهمها. وقد استخدم التخطيط الحركي بشكل ناجح في كثير من المجالات من أجل تطوير الفهم والاتصال وتمثيل العلاقات ، وقد يساعد في توفير الوقت في عمليات التخطيط الاستراتيجي.

9. ربط الأنظمة: إذ تساعد نظرية النظم في معرفة كيفية عمل العناصر المتفاعلة معاً في الموقف المعقد، فأي مشكلة أو خلل نظامي أو منهجي، يحدث عندما يعجز الأفراد عن تحويل مواهبهم ووظائفهم إلى نظام مثمر كامل. فبعض المشكلات يمكن حلها من خلال التحليل التتابعي والتفكير الطولي وبعضها الآخر يمكن حله بصورة أفضل من خلال التفكير المنهجي الشامل أو ما يسمى بالتفكير النظمي. ويضع بيماوسكي (Bemowski,1993) ست نقاط إرشادية تسهم في تبسيط إجراءات ربط النظام وجعلها أكثر عصرية وتساعدها في التحول من منظمة تقليدية إلى منظمة متعلمة وهي الذاكرة، فإذا ما أرادت المنظمة أن تحسن تنمية الذاكرة لدى أعضائها فإن السبيل لذلك هو النظر المستمر إلى نقاط الضعف في نظم التغذية الراجعة في المنظمة والأقسام وفرق العمل. وكذلك الهدف، فبوضوح الهدف تصبح الوظائف التي يقوم بها هذا النظام أكثر فعالية وكفاءة. كما ينبغي أن تصاغ القواعد وفقاً للدور الذي يقوم به النظام ومعرفة شبكة العلاقات داخل النظام والتنبؤ بالتغيرات المختلفة. وينبغي مراجعة هذه القواعد باستمرار لتحسين أداء العمل بمعرفة جوانب النقص والحصول على تغذية راجعة دقيقة. وتحتاج النظم إلى مراقبة وإصدار تشريعات وقواعد جديدة وهذا يتطلب تصميم مصادر للتغذية الراجعة من أجل معرفة المعوقات التي تحول دون تحقيق النظام أو أحد أقسامه لأداء أهدافه بشكل جيد .

10. العرض على الجمهور: إن الصور الثابتة التي تعكسها المنظمات المتعلمة والتي طورها موظفوها، لن تبدو فعالة دون تدريبهم على أداء أدوارهم وأفعالهم بشكل جيد حين يقفون أمام

جمهورهم، فالتمثيل شديد الإقناع يعبر عن أن الممثلين يعيشون أدوارهم ويصدقونها، وللمنظمة المتعلمة سيناريو (خطة عمل تم تطويرها بتعاون أعضائها) ومخرج (قائد لديه رؤية خاصة لتوظيف هذا السيناريو). إن نجاح المخرج في إدارة العمل وأداء الممثلين والفنيين لأدوارهم بإخلاص وتجديد؛ يجعل المسرحية تجذب الجمهور، وتعرض لفترة طويلة. وهذه هي الخطوة العاشرة والأخيرة في بناء المنظمة المتعلمة وتشير إلى أن كل أعضاء المنظمة قد قاموا بأدوارهم في تشكيل رؤية المنظمة وثقافتها، وساعدوا في بناء نظامها، وتعلموا احترام أفكار بعضهم من أجل بناء صور مرئية عن كيفية أداء مهامهم وتشكيلها بأجسامهم وفهمها بعقولهم بشكل منظم.

وبناءً عليه فإن بناء المنظمات القابلة للتعلم أو تحويل المنظمة إلى منظمة متعلمة، هو نوع من التحدي الذي يتطلب استيعاباً شاملاً لجميع أبعاد، وأنشطة المنظمة المتعلمة بسياستها، ونشاطها، وبنائها، وطبيعة الأفراد العاملين بها، والمعلومات المتوافرة بها، ودرجة الالتزام لدى القيادات الإدارية نحو تأمين توطيد استراتيجية عملية التعلم التنظيمي في المنظمة.

استراتيجيات بناء المنظمة المتعلمة:

قدم الأدب التربوي عدداً من الاستراتيجيات التي ساعد تطبيقها على تحويل المنظمات إلى منظمات متعلمة، وقد لوحظ تركيز معظم الدراسات على سبع استراتيجيات، ويمكن إيجازها على النحو التالي:

استراتيجية بناء الرؤية المشتركة:

تشير الرؤية المشتركة للمنظمة إلى الفكرة العامة ذات المضمون الفلسفي، وهي منظور مستقبلي لأعضاء المنظمة، ومصدر الشعور بالولاء والانتماء المشترك، وتتضمن عادة أكثر المعاني اتساعا في الزمن وفي الاتجاه نحو المستقبل، وهي حلم المنظمة الذي لم يتحقق بعد.

إن الاستراتيجية الناجحة لبناء الرؤية المشتركة تستند إلى عدة فرضيات أساسية، وأهم فرضيات هذه الاستراتيجية، هو التعلم الذي وجدت المنظمة من أجله، بحيث يتقاسم جميع أعضاء

المنظمة إدراك رؤية المنظمة، وتتظافر جهودهم من أجل تحقيق هذه الرؤية خاصة عندما يشتركون في صياغة هذه الرؤية. وبناء الرؤية المشتركة للمنظمة يستند إلى النظر للمنظمة على أنها نسق من الجماعات المتداخلة التي تجتمع حول معنى مشترك، وتتقاسم هدف مشترك، ويتعامل أعضاؤها كمتطوعين لا تفرض عليهم الإدارة العليا أي سلطة رسمية، وإنما تنتشر الرؤية المشتركة بين الأفراد من خلال الاتصال الشخصي المعتمد على الشبكات غيرالرسمية، والتي تسمح بحرية الحديث وسهولته، والمؤدية إلى إجراء تغيرات عميقة في الثقافة (senge, 1994).

استراتيجية تشجيع وممارسة التفكير النظمي:

لايمكن أن يكون التغيير من القمة إلى القاع، أو من القاع إلى القمة، ولكنه يكون تشاركياً وتعاونياً وفي جميع المستويات التنظيمية، ويسعى إلى تحقيق مصلحة عامة للنظام، ويعد التفكير النظمي أداة قوية لحل المشكلات، فهو اللغة التي تسهم في تغيير الأساليب العادية، التي يفكر بها الأفراد حول القضايا المعقدة. كما يساعد التفكير النظمي أعضاء التنظيم على تحديد، وتوضيح أكثر الطرق، وللنماذج فعالية في إحداث التغيير المطلوب. لأنه يتطلب فهم وإدراك للعلاقات بين مختلف التصرفات، وبالتالي اكتشاف الأساليب الكامنة وراء النجاح والفشل، ولن تستطيع أي منظمة التحول إلى منظمة متعلمة، ما لم يدرك أعضاؤها أهمية التفكير النظمي، الذي يساعد المنظمة ويمكنها من العمل مع تدفق الحياة كنظام، بدلاً من فحص ومحاولة تصحيح الأجزاء والتركيز على معدل التعلم المرتفع ورؤية العلاقات المتبادلة وليس الأشياء، ورؤية العملية الشاملة وليس اللقطات، وإدراك أن الناس والمشكلات جزء من النظام، وإدراك الفرق أو الاختلاف بين التفكير النظمي والتفكير المجزأ (Marguardte, 2002).

استراتيجية تطوير التمكن الشخصي:

يعتبر التمكن الشخصي من المجالات الأساسية في بناء المنظمة المتعلمة، ويشير إلى تعلم الفرد الذي يعد الأساس في تعلم المنظمة، فالمنظمات لا يمكن أن تتعلم إلا عندما يبدأ أعضاؤها بالتعلم. ويتألف التمكن الشخصي من ثلاثة عناصر: أولها أن على الشخص أن يحدد ما الذي يحاول أن ينجزه أو يحققه (الهدف)، وثانيها أن الفرد يجب أن يمتلك مقياسا حقيقيا لمعرفة كم هو قريب من تحقيق هدفه؛ هذا الهدف الذي يتطلب تحقيقه فترة طويلة قد تستغرق حياة الفرد كاملة للوصول إليه.

ومن هنا فهذا الهدف هو الرؤية التي يمتلكها الفرد. أما العنصر الثالث فهو امتلاك الفرد لمفهوم واضح عن الواقع الحالي بحيث يجعله قادرا على رؤية الحقيقة بشكل صحيح ومشهد دقيق يمكنه من رؤية التحديات والعوائق الموجودة. ويؤدي تمتع الأفراد بالتمكن الشخصي إلى جعلهم حريصين على التعلم باستمرار وإجراء التحسينات والتطويرات المستمرة سعيا للوصول إلى تحقيق الرؤية(Fearman,1996). ويتضمن مصطلح التمكن الشخصي المقدرة على تحقيق النتائج من خلال السيطرة على المبادىء التي تساعد على تحقيقها، وبذلك يستطيع الفرد إنجاز النتائج بأقل جهد ممكن مع التمتع بالعمل والرغبة لفهم العمل والقوى والظروف المحيطة. ولا يتم الاكتفاء بزيادة مقدرة الفرد وإنما تحسين مقدرات الآخرين في المنظمة، والمنظمة هنا تشجع الأفراد الذين يريدون زيادة إتقانهم الشخصي وتساعدهم في تحقيق ذلك، ويعد تشجيع الإتقان أو التمكن الشخصي في مكان العمل، من الأفكار الصعبة بطبيعتها على بعض قادة المنظمات، وخاصة من يمتلكون رؤية شخصية تتعارض مع أهداف المنظمة، والتغلب على تلك المشكلة يتطلب اهتمام العاملين بتكريس جهودهم فيما يعملون، دون النظر في الغايات غير المتصلة مباشرة بالعمل، وأن يمثل سلوك القائد القدوة، والذي يمتلك الحس الجيد والمصداقية في التأثير على الآخرين (senge, 1994). أما ماركردت فيرى أن تشجيع العاملين على اهتماماتهم الشخصية من خلال برامج التنمية الذاتية سوف يؤدي إلى توفير أفراد يستمتعون بالتعلم مدى الحياة، ويكون لديهم استعداد أفضل للتكيف مع التغيرات المستقبلية على المستوى الشخصي والتنظيمي (Marquardte, 2002).

استراتيجية التعامل مع النماذج الذهنية:

ويقصد بمصطلح النماذج الذهنية، تلك الصور والافتراضات والقصص التي يحملها الأفراد في مخيلاتهم، حول أنفسهم، وحول الأشخاص الآخرين، وحول المنظمة، التي يعملون بها، وحول أي جانب من جوانب الحياة. وهذه النماذج تكون في العادة ضمنية، وتوفر أدنى مستوى من الوعي، وتكون غير مرئية، وتظل كامنة حتى يتم التفتيش عنها، وهي ما تفسر اختلاف شخصين في وصف حدث ما يمران به، لتركيز انتباههما على تفاصيل مختلفة يهتم بها كل منهما، لذا فإن المهمة الأساسية لهذه الاستراتيجية تتمثل في استحضار النماذج الذهنية إلى السطح، واستكشافها والتحدث عنها. ويشير سينج (senge, 1994) إلى نوعين من المهارات اللازمة لبناء استراتيجية التعامل مع النماذج الذهنية: الأولى التفكر، ويترتب عليه الإبطاء في عمليات التفكير من أجل زيادة الوعي

بالطريقة التي تتشكل بها النماذج الذهنية. والثانية الاستفسار، والذي يترتب عليه إجراء المحادثات، وتقاسم الرؤى، وتطوير المعرفة حول افتراضات الفرد والآخرين، مما يؤدي إلى إيجاد المعرفة وامتلاكها. وتظهر قيمة هاتين المهارتين في بناء المنظمات المتعلمة خاصة بين القادة والعاملين الذين يمكنهم التحدث بشفافية أكبر والتصريح بافتراضاتهم والدخول في محادثات عميقة لها تأثير إيجابي على إدارة الصراع، ودعم العلاقات الإنسانية. كما يمكن استخدام أسلوب تخطيط السيناريوهات لتشكيل النماذج الذهنية الجديدة التي تساعد في اكتساب الاتجاهات الجديدة غير الموجودة من قبل، وتعديل الاتجاهات السابقة الناتجة عن نماذج ذهنية سابقة ويساعد هذا الأسلوب في تنمية مقدرة الأفراد على استيعاب البيئة، والتحدث بأمان عن القضايا المشحونة بالانفعالات.

استراتيجية العناية بكيفية التعلم:

على الرغم من بقاء الفرد في التعليم مدة تزيد في الغالب عن عشر سنوات، إلا أنه لم يتعلم كيف يتعلم؟ فهو يكافح لتذكر الحقائق والعلاقات، وينسى سريعاً كل ما تعلمه خلال العملية التعليمية. لذا فان الطريق الرئيس للتفوق الشخصي، والتعلم الأكثر قوة هو تطوير مهارات معرفية متغيرة، وتعلم كيفية التعلم وتنمية المهارات الفردية لما وراء الجانب المعرفي (Marquardt, 2002) كما أن مهارات ما وراء الجانب المعرفي، تمكّن الأفراد من التفكير، من خلال فهم واستخدام المعلومات الجديدة بسرعة وثقة، ومن خلال التركيز على المعلومات الأكثر أهمية. وتقدم الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير برنامجاً يساعد الأفراد على تعلم كيف التعلم من خلال خمس مهارات هي: كيف نستفسر عن المعلومات الجديدة؟ وكيف نقسم الأفكار المعقدة والمهارات الكبيرة إلى أجزاء صغيرة؟ وكيف نختبر أنفسنا حول ماتعلمناه؟ وكيف نوجه تعلمنا ليحقق أهدافًا معينة؟ وأخيراً كيف نسارع بالتعلم؟ (ASTD, 1998).

استراتيجية دعم الفريق:

يعد الفريق الوحدة السائدة في صنع القرار، وإنجاز العمل، وهي الوحدة الرئيسة للفعالية، فالفريق مجموعة من الناس يعملون سوياً ليحققوا نتيجة محددة. إن التعلّم ليس معناه بناء أو تشكيل الفريق، إنما هو أهم أنواع المعرفة لما يتميز به من انضباط للسلوك داخل العمل، ولما يمثله من تحد فكري، وعاطفي، وروحي، واجتماعي. كما أنه يسهم في عملية تعلم كيفية التعلم بشكل جماعي غير

مألوف، ويمكن للفريق أن يطور مهارات التعلم بشكل أسرع إذا كان لديه متخصص في بناء مهارات الاستفهام، والتأمل، والتفكير، وفتح باب الحوار(Senge, 1994). وأهمية الفريق للمنظمة تعادل أهمية الأسرة للمجتمع، فالفرق هي التي تكوّن الروابط بين الفرد والمنظمة المتعلمة، وهي التي تمكّن المنظمة من إدراك واستخدام الموارد الكامنة لدى القوى العاملة. ولكل ما سبق تبرز أهمية استراتيجية دعم التعلم الفريقي في بناء المنظمة المتعلمة. ويشير ماركردت (Marquardt, 2002) إلى سلسلة من الخطوات التي تساند تعلم الفريق، هي: تحديد مسؤولية الفريق عن التعلم، ومكافأة الفرق على التعلم الذي ساهموا به في المنظمة، وتطوير أنشطة تعلم الفريق وممارستها، وأخيراً بناء المقدرة على تحقيق ما وراء الحوار، وهي الحالة التي يفكر بها الفريق ويشعر من خلالها أن له افتراضات وثقافة مشتركة.

استراتيجية تطوير الحوار التنظيمي :

يشير مصطلح الحوار إلى الحديث أو النقاش مع الآخرين، والحوار التنظيمي عملية استفهام وتأمل جماعي مدعم، تسهم في إتاحة أرضية جديدة للاستقصاء أمام أعضاء التنظيم؛ ليكونوا أكثر دراية وخبرة بالبيئة المحيطة، وبعمليات التفكير والشعور التي صنعت هذه الخبرة، ففي الحوار يشارك الأفراد في الحديث والجدال على أسس من المساواة في الاهتمام بموضوع النقاش، ويجادل كل منهم بوصفه مشاهداً أو مناقشاً، وكلما استمر الحوار بينهم يحدث تغير ملحوظ في وجهة نظرهم نحو أنموذج الحقيقة الفردي، وبناء سياق للتفكير الجماعي (senge, 1994). ولاشك أن الحوار هو الوسيلة التي تفتح مناخاً للتفاهم المشترك يتصف بالهدوء ويشتمل على الاستفهام والتأمل، ويؤدي إلى فهم الافتراضات الجماعية والوصول إلى المعاني العقلية، وقبول الأفكار المشتركة. لذا فإنه يؤدي إلى زيادة تعلم الفريق وتوفير مجالات هادئة للاتصالات وصياغة رؤى جديدة للمنظمة تؤدي إلى التعامل بنجاح مع التغيرات الداخلية والخارجية، في بيئة المنظمة. ومن هنا يرى (Marquardt, 2002)أن أعضاء المنظمة المتعلمة يستطيعون تطوير بيئة تجعل الحوار التنظيمي استراتيجية فعالة من خلال رؤية بعضهم البعض كزملاء، واستخدام مهارات الاستفهام والتأمل. والمنظمة المتعلمة تتيح الفرص لأعضائها لممارسة المحادثة مع ارتفاع مستوى الشعور بالمساواة، وزيادة الخصائص التي تجعل منهم مشاركين مؤثرين في المنافسة، وتوفر تكافؤ الفرص للمشاركة والاستكشاف.
وللإرتقاء بمستوى الحوار في المنظمة المتعلمة لابد من تجنب العوامل التي تمنع المحادثة من قلق

ومنافسة وغيرها، وكذلك توفير مناخ حاث على التحدث عن القناعات، بدل من الصراع حولها، وبناء وجهات نظر مشتركة وتنمية مهارات الملاحظة، والاستماع، والاتصال، واستخدام التغذية الراجعة في تقليل تشويش المعلومات، وتحقيق التوازن بين التأييد والاستفسار للتغلب على الطرق المسدودة (Marquardt, 2002 & Senge , 1994).

أدوات قياس المنظمات المتعلمة:

هناك فجوة ملحوظة بين العلم النظري، والتطبيق الميداني في تشخيص المنظمة المتعلمة. ومن هنا كانت الحاجة لوجود أدوات لتشخيص المنظمة المتعلمة. والحقيقة أن هناك عدداً قليلاً من أدوات القياس المتاحة للمنظمة المتعلمة وفيما يلي سبع أدوات قياس مختلفة أوردها بدلر (Pedler, 1998) لهذا الغرض.

الأداة الأولى: جاءت هذه الأداة كنتيجة لدراسة بحثية أجريت في عدد من الشركات البريطانية، وقد استندت على المقابلات التي أجريت أثناء تنفيذ ورش عمل تدريبية في هذه الشركات إذ اقتصرت مجالات الاستبيان على ثلاثة متغيرات هي الإدارة، وقيادة التعلم، والتعلم الذاتي.

أما الأداة الثانية: ورد تقديم هذه الأداة في كتاب مايو ولانرد (Mayo & Lanrd, 1994) وتضمنت الأداة (187) فقرة ضمن عدة مجالات ركزت على ثلاثة متغيرات هي: الأفعال التي تحقق أكبر قدر من التأثيرعلى المنظمة المتعلمة أي التي تحقق المنظمة المتعلمة، وتعلم الفريق، والإدارة، والقيادة.

أما الأداة الثالثة: إذ قدم بيرن (Pearn,1995) أداة لقياس المنظمة المتعلمة إلا أنه لم يتم اختبارها بالأساليب العلمية، وقد بحثت الأداة متغيري القيادة، وتشجيع التعلم بشكل خاص، كما بحثت متغيرات المنظمة المتعلمة بشكل عام، وكان المحور الرئيس لهذه الأداة هو كيفية تشجيع مدراء الأقسام المختلفة وحث الأفراد على التعلم.

أما الأداة الرابعة: فقد قدمها تانيدبايوم (Tannenbaum,1997) بعد أن اختبرها بأساليب علمية وقد ركز في أداته هذه على بيئة التعلم فلم يتناول كل مجالات المنظمة المتعلمة بل اكتفى

ببحث مجال واحد، وهو بيئة التعلم، ودورهذا المتغير في تحقيق المنظمة المتعلمة ككل. كما بحث في عدد من مجالات هذا المتغير هي: العمليات، والتدريب، والتعلم، والدعم من المشرفين وزملاء العمل.

أما الأداة الخامسة: فقد قدمتها كل من سارالا وسارالا (sarala & sarala,1996) وهي أداة لتقييم سبعة متغيرات للمنظمة المتعلمة هي: الفلسفة، والقيم، والهيكل التنظيمي، والعمليات، والقيادة، وصناعة القرار، وتنظيم العمل، والتطوير، والتدريب، والتفاعلات الداخلية والخارجية للمنظمة. وقد جعل لكل متغير من هذه المتغيرات خمسة مستويات. وتكمن أهمية هذه الأداة في أنها تمكن من الحكم على المنظمة إن كانت منظمة متعلمة أم لا.

وقدم ريدنج وكاتالاينيلو (Redding&Catalanello ,1997) أداة سادسة خاصة بتقييم مقدرة المنظمة المتعلمة إذ تحدد الأداة ثلاثة متغيرات هي: التحسين أوالإصلاح التقليدي، والتحسين المستمر، والمنظمة المتعلمة. وتتصف الأداة بالسهولة والوضوح وتكمن قيمتها الحقيقية في الحصول على فكرة واضحة عن المنظمة المتعلمة، والمقدرات التي تحتاجها المنظمة المتعلمة.

وربما تكون الأداة السابعة أكثر الأدوات شمولاً، وقد قدمها كلا من واتكن ومارسيك (Watkins & Marsick, 1998) وهو استبيان خاص بأبعاد ومجالات المنظمة المتعلمة وتضمن سبعة متغيرات للمنظمة المتعلمة هي: التعلم المستمر، والتواصل، والحوار، وفريق التعلم، وبنية النظام أو ما يعرف بالهيكل التنظيمي للنظام، وإدارة الموارد المالية، وإدارة المعرفة، والتمكين. وقد تم تجريب هذه الأداة وتطبيقها على مجتمع واسع مما يمنح الثقة في نتائجها وإمكانية تطبيقها، إذ تحقق لها الصدق والثبات، إضافة إلى سهولة تطبيقها.

معوقات التحول إلى منظمة متعلمة:

على الرغم من توفر إمكانية التعلم لدى جميع الأفراد، إلا أن الهياكل التنظيمية التي يعمل فيها هؤلاء الأفراد قد لاتكون موائمة للتفكير، والمساهمة في التعلم التنظيمي، إضافة إلى افتقار الأفراد أحياناً إلى الأدوات، والأفكار التي ترشدهم إلى كيفية التعامل مع الظروف التي يواجهونها. ومن هذه المعيقات: الثقافة التنظيمية السائدة في المنظمة لروح التعاون، واتسام بيئة العمل بالقلق،

وتقييد صلاحيات المديرين، وقلة الوقت اللازم للتفكير، وزيادة الأعباء، وعدم توفر مستوى عال من الوعي بمفهوم التعلم والتحديات التي تواجه المنظمات، وخاصة التحولات والتقلبات، إضافة إلى عدم توفر درجة عالية من الالتزام لدى العاملين، والحواجز بين الأقسام، والافتقار إلى التنسيق، وما يرافقه من تدخل خارجي متزايد، وعدم المشاركة في صنع القرارات وتعقد العمل في المنظمة.

كل هذه المعوقات تنطبق على المنظمات التربوية فهناك العديد من التربويين الذين يشعرون أنهم مضطرون لاتباع الكثير من القواعد، والإجراءات المفروضة عليهم، والتي قد لا يؤمنون بها،وهم يعملون فرادى ولا يعملون معاً ولديهم مستوى قليل من الحس بالانتماء للجماعة أو الفريق أو القيام بتعلم جمعي حتى عندما يتم تدريبهم فإن الهدف يكون صقل مهاراتهم الفردية من أجل أداء أفضل، وقلما يهتم بالتعلم الجمعي، وإثراء بيئة العمل ككل فالمؤسسات التربوية مصممة ومهيكلة بطريقة تعزز التعليم الفردي والانعزال داخل الغرف وقلما يرغب التربويون بأن يقتحم الآخرون عليهم حصنهم المنيع.

وبناءً عليه فإن التعلم الذي يحدث في المؤسسات التربوية غالباً ما يعتمد على الحفظ والتذكر وقلما يهتم الطلاب بالمادة التي يدرسونها وغالباً لا يوجد اتصال بين أجزاء المادة الواحدة والمواد الأخرى. بينما التعلم المتعمق تعلم يندفع إليه المتعلم ولا يدفعه إليه أحد آخر وهو تعلم يزاوج بين التفكير والعمل. وعلى صعيد آخر فالعمل في المؤسسة التربوية عمل معقد بسبب تعدد مستوياتها التنظيمية، وتعدد مرجعياتها بحكم علاقتها بالمجتمع، فهناك أعضاء هيئة تدريس، وإداريون، وأعضاء مجالس مختلفة وبعضهم من خارج المؤسسة لذا يشعر أعضاء هيئة التدريس وهم الأكثرية أنهم مجردون عن السلطة وأن رأيهم لا يقدم ولا يؤخر، وهذا عائق رئيس أمام التعلم التنظيمي. وبالتالي يعيق بناء المنظمة المتعلمة (عيسان، 2007).

لا شك أن أي مفهوم أو أسلوب أومنهج جديد خاصة في الإدارة أو في مجال العلوم الإنسانية عامة تعترضه بعض القيود، ولا يخلومن جوانب النقص، أوالضعف ، فالمعرفة الإنسانية متعددة، وواسعة، ومتداخلة لذا يصعب فهمها، وإدراكها كلياً. فهناك بعض الجوانب الخلافية في مجال المنظمات المتعلمة، من أبرزها معوقات الديناميكية المعقدة للهياكل التنظيمية الحالية في أي منظمة إضافة إلى تعدد الإجراءات، والقيود الروتينية، وغموضها، وعدم وضوح التغذية الراجعة للتعلم،

والفهم الغامض لتأثير هذه التغذية على التعلم، وكذلك ضعف المهارات الفردية والجماعية في مجال التعلم، وكثرة المعيقات الناتجة عن عدم تشجيع القادة للعاملين على الابتكار، والتمكن وما ينتج عنها من فشل العاملين في حل ومعالجة مختلف القضايا في ضوء السياسات التنظيمية (جاد الرب، 2006).

التعليم العالي:

يمثل التعليم العالي في الوقت الحاضر بجميع أشكاله وأنماطه التقليدية وغير التقليدية صناعة معقدة لها مدخلاتها، وعملياتها، ومخرجاتها، وأصبح يحتل مساحة كبيرة على خارطة أولويات واهتمامات المسؤولين ليس فقط في الأوساط الأكاديمية والتربوية، بل حتى في الأوساط الاقتصادية والسياسية. وأخذت الأنظار في الوقت الحاضر تتجه إلى الجامعات أكثر من أي وقت مضى؛ وذلك لما لها من دور حيوي وحاسم في حياة الشعوب والمجتمعات، واعتبارها تمثل بيوت الخبرة، ومصادر المعرفة التي تعتبر الأداة الفعالة للتعامل والتكيف مع المتغيرات، والمستجدات المتسارعة المذهلة التي يعيشها العالم في القرن الحادي والعشرين في المجالات التقنية، والثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية.

وللحفاظ على هوية المجتمع الفكرية والثقافية والحضارية، أصبح ينظر إلى الجامعة على أنها صانعة المعرفة وذلك من خلال الاكتشافات والابتكارات العلمية والفكرية في حقول المعرفة المختلفة، وبذلك أصبحت الجامعات تمثل الموارد الفكرية والمعرفية للمجتمع، ولم تعد المعرفة غاية في حد ذاتها، وإنما أصبح التركيز على المفهوم الوظيفي لتلك المعرفة. ومن هذا المنظور الوظيفي للمعرفة أصبحت الجامعات في الوقت الحاضر مطالبة أكثر من أي وقت مضى بالاستجابة والتفاعل مع الظروف ومتطلبات مجتمعاتها، وتلبية الاحتياجات التنموية لتلك المجتمعات في شتى المجالات، وذلك من خلال توظيف ما لديها من خبرات ومقدرات علمية في خدمة مجتمعاتها وإسعادها ورفاهها (الثبيتي، 2000).

ويلتقي ليزلي وفريتويل (Leslie & Fretwell,1996) مع وجهة النظرهذه حين يتحدثان عن دور الجامعة في الولايات المتحدة ، فقد أكدا أن هذا الدور لاينحصر في خدمة المجتمع المحلي أو

القومي، إنما امتد ليشمل الخدمة على مستوى العالم، فالجامعة تقدم خدمات وأبحاثاً تتعلق بالأنشطة الأساسية المختلفة للحياة الانسانية، فهي تزود المجتمع بالمتعلمين وبالساسة وبقادة الأعمال، وتغني المجتمعات المحلية عبر الفنون والآداب والرياضة وتطوير الشباب، والتربية المستدامة، كما يرى الباحثان أن كل جامعة أمريكية قد طورت لنفسها رسالة واضحة يمكن رسمها عبر الإجابة عن أسئلة مثل: لماذا الجامعة؟ ومن هم الذين ستخدمهم؟ وما الذي يجب أن تفعله أولاتفعله؟ وكيف ستعرف كل مؤسسة نفسها، ومكانتها، وماعملها، وإنتاجها؟

وهناك من حصر وظيفة الجامعة في أربع وظائف هي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وأخيراً تطوير ثقافة الزمالة (خصاونه، 2003). بينما يؤكد كيتودات (Ketudat, 2000) على الوظائف الثلاث الأولى للجامعة، إلا أنه يورد وظيفة رابعة مختلفة، هي تطوير الموروث الثقافي للمجتمع، هذه الوظيفة التي أثرت على دور الجامعة اليوم ، والذي أصبحت تتقاذفه أمواج اتجاهين متناقضين يتمثلان بوقوع الجامعة بين دفع العولمة وجذب الهوية الثقافية المحلية، وهو يوصف بالتحدي الرئيس الذي يتوجب على الجامعة مواجهته عبر قيامها بوظائفها. وهناك من يؤكد على أن دور الجامعة التربوية ذات المعايير العالية، يتمثل في تزويد المتعلمين بالقوة التي تمكنهم من مواجهة التحديات التي تنتظرهم، فهذه الجامعات مطالبة بالتأكيد على التمكين من خلال التربية القائمة على القيم، وأن تعلي من شأن التربية كعملية تعليم مستمر، تكون مناسبة لمواجهة حالة التطور التكنولوجي، والثورة المعلوماتية التي تهيء الناس للعيش في عالم سريع التغير، يتطلب من المتعلم أن يمتلك المهارات التي تمكنه من التكيف مع هذا التغير (Mathews, 2001).

ونظراً لأن طبيعة التنافس عبر المؤسسات التعليمية تتغير، فإن العمليات التقليدية للمؤسسات التعليمية سوف تواجه التحديات. وطبقاً لجولدمان (Goldman,1995)، فإن الضغط على الجامعات بدأ كي تقوم بإصلاحات في المنهاج للتزويد بقدر أكبر من المعارف التكنولوجية. والخبرات الموجهة نحو الفرق، وطرق حل المشكلات في التعليم، والاختبارات المبنية على الأداء، والوصول إلى مصادر معلومات أكبر. وتشجيع ومساعدة الطلاب كي يصبحوا متعلمين موجهين ذاتياً، وهي مقدرة يتحتم على جامعات المستقبل أن تجعلها مواكبة للابتكارات والتغيير في أماكن العمل. ويشير ريتشر وجودبي (Richter & Godbey 1995) إلى أنه في زمان القيود المالية والتوقعات المتصاعدة من مستهلكي التعليم، فإن المؤسسات التعليمية تواجه تحديات تحسين النوعية، وزيادة تنوع ونطاق ما

تقدمه دون زيادة في عدد الموظفين. وقد أدرك التربويون أنه من غير الممكن عملياً للمؤسسة التربوية أن تمتلك جميع المصادر التي تحتاجها بشكل انفرادي. إن ضغوط البيئة التنافسية السريعة ستفرض إعادة هيكلة الجامعات التقليدية.

تعد الجامعة الأردنية من مؤسسات التعليم العالي العريقة في الأردن والتي تحاول مواكبة التطور، والتغير السريع. إلا أن التحديات تضع هذه الجامعة على مفترق طرق، فإما أن تختار بين إحداث تغييرات بطيئة، وشكلية، على أساليبها الإدارية، ومفاهيمها التعليمية، وإما أن تتفاعل مع التغيرات والمستجدات، وتعمل على تطوير نفسها، وتحديث أساليبها بما يتناسب مع تغيرات العصر الحديث. وفي ظل هذا التطور السريع للجانب العلمي والتكنولوجي أصبح التدريب المستمر لعضو هيئة التدريس أمراً ضرورياً حتى يعرف الجديد في مجال الحاسب الآلي، وشبكات المعلومات، والجديد في نظم التأليف والبحث والاستقصاء، وبنوك الأسئلة في مستوياتها كافة. ومن المتوقع في ظل التغيرات المعرفية والتكنولوجية الحالية أن يتغير دور المعلم الجامعي من مجرد التلقين والإلقاء إلى مساعدة الطالب على أن يعلم نفسه بنفسه، لتصبح العملية التعليمية عملية تعاونية مثمرة، فالأستاذ يكون معلماً متعلماً باحثاً، والطالب متعلماً باحثاً، وقد يكون معلماً أيضاً.

إن عضو هيئة التدريس الجامعي الذي تحتاج إليه الأجيال في هذا العصر، يجب أن يكون ذا إمكانيات ومؤهلات، ومواصفات نوعية ومتطورة تتواءم والتطورات التي يشهدها العالم في مضمار التعليم العالي، فهو أستاذ، وباحث ومرب، وعضو فاعل في خدمة مجتمعه والمجتمع الإنساني، وهذه المواصفات توجب أن تسعى الجامعات إلى تهيئة كل الظروف الملائمة لتحسين جودة أدائه، وتجديد معرفته، وتطوير مهاراته، وزيادة خبراته وفاعليته، والإرتقاء بدوره التعليمي والأكاديمي، والتربوي، والاجتماعي، وزيادة إنتاجه العلمي(جرار، 2005). ولابد من توفير الدعم المؤسسي (الجامعي) لدورعضو هيئة التدريس بصفته معلماً ومنظماً ومديراً للعملية التربوية، ووضع نظام محدد ومؤسس لتوثيق الجهد التعليمي وتقويمه (خصاونة، 2005).

تحويل مؤسسات التعليم إلى منظمات متعلمة:

انتقلت فكرة المنظمة المتعلمة إلى ميدان التربية والتعليم وأخذ التربويون يستطلعون إمكانية تطبيق تلك الأفكار في ميدان التعليم. وتعرضت الأنظمة التربوية لضغوطات متعددة للتكيف مع التغير والتحسن للنتائج الأمر الذي وضع المنظمات التربوية أمام تحديات تحتاج إلى مواجهتها من خلال التعليم المستمر(Silins & Mulford, 2002). لذا فعلى المؤسسات التعليمية أن تصبح منظمات تعلم لا تقدم خدمات التعليم فقط، بل يتعلم فيها المنتسبون إليها (إداريون، وأعضاء هيئة تدريس، وموظفون، وطلبة) بصورة مستمرة لتجنب الأخطاء التي يقعون بها، وللتغلب على الصعوبات التي تواجههم، ولتحسين أدائهم بصورة عامة؛ من أجل تقديم خدمات تعليم وتعلم أفضل. لذا يشير بيتر دركر (Peter drucker) إلى أن الجامعات التي ترفض أن تتغير لن تستمر وهذا يتطلب من الجامعات استيعاب شروط التغيير والمقدرة على التجديد، وإعادة الحيوية للمنظمة وبالتالي تحويلها إلى منظمة متعلمة. إن مقدرة المنظمة على التعلم هو مفتاحها للبقاء والنمو فالمنظمة المتعلمة ليست القادرة على التكيف فقط بل هي المنتجة. ومن هنا يرى بدلر (Pedler) أن المنظمات المتعلمة منظمات تسهل التعلم لكل أعضائها ليستمروا في تغيير أنفسهم، فهي منظمة بارعة في الابتكار والاكتساب والنقل للمعلومات لتظهر وتوجد معرفة جديدة ورؤية جديدة. ولأجل أن تكون الجامعات منظمات تعليمية، فهي تحتاج للتعريف وتطوير النظريات والنماذج الخاصة بتحويل الجامعات لمنظمات تعليمية (Reece, 2004).

ويمكن تحديد الخصائص التي تميز الجامعة المتعلمة على النحو التالي:

1 - بيئة العمل: التي تتصف بالثقة والتعاون وتشجع الاتصالات المفتوحة، وتثمن التنوع وتدعم التدبر والتفكير النقدي، وتشجع الأفراد على طرح الأسئلة والتحدي والنقاش لكافة قضايا التعلم والتعليم، وتشاطر المعلومات وتشجع المشاركة في اتخاذ القرار، ويتوفر لديها خطة منهجية لتحديد المشكلات ومعالجتها وحلها على مستوى الجامعة، وهي جامعة منفتحة على تجريب أساليب جديدة وتتعلم من الخبرات الذاتية، والتجارب السابقة ومن تجارب الآخرين، وتشجع اكتساب المعرفة وخاصة الجديدة، وتيسر نقل المعرفة بسرعة وفعالية في أرجائها(Glenys,1999).

2 - التحسين المستمر للأداء: وذلك من خلال التغذية الراجعة وإثراء القاعدة المعرفية وصقل المهارات. وتخصيص كافة مستلزمات التطور المهني من أموال ووقت وهذا هو المستوى الأول من التعلم التنظيمي، التعلم أحادي الفجوة single- loop learning.

3 - متابعة ومراجعة رسالة الجامعة وأهدافها: وذلك من خلال وضع القيم والممارسات وأنماط العمل السائدة موضع تساؤل في ضوء أهداف الجامعة، ورؤيتها، ورسالتها، بل وإعادة النظر في جدوى تلك الأهداف وهذا هو التعلم التنظيمي الثنائي Double-loop learning.

4 - المبادرة والإقدام: إذ يسمح بالتجريب وطرح البدائل بعد أن توضع الممارسات السائدة موضع تساؤل على نحو ما سبق ذكره، ويتطلب ذلك النظر إلى الأخطاء باعتبارها فرصاً للتعلم وتوسيع دائرة المعرفة والإرتقاء بالمهارات، وهذا هو المستوى الثالث من التعلم التنظيمي Triple- loop learning.

5 - القيادة التحويلية: إذ يتحول المديرون في الجامعة المتعلمة من قادة تعليميين إلى قادة تعلم يتخذون عملاً قيادياً مسؤولاً لإيجاد ثقافة تنظيمية تثري نمو وتطور جميع العاملين في المنظمة، ويوفرون فرصاً تعليمية ويقدمون تغذية راجعة ويعززون الثقة بالإنجاز ويبدون اهتماماً بالنجاح المهني للعاملين، وبهذا يصبح التعلم ممكناً. وفي هذه المرحلة فإن على القادة إبداء التزام واضح بإحداث وتعميم التعلم المؤسسي وجعل ذلك جزءاً لا يتجزأ من التخطيط الإستراتيجي للمنظمة، كما أن عليهم قياس التعلم التنظيمي ومتابعته ونشر الوعي وإضفاء الأهمية عليه، أي توفيرالدعم للتعلم وليس إملاءه (Friedman et al, 2005).

6 - أعضاء هيئة تدريس ملتزمون: إن أهم نقطة في المنظمة المتعلمة أن العاملين لديهم المقدرة على تعديل الأنظمة والهياكل التنظيمية التي يعملون فيها وهذا تحول من النظر لأعضاء هيئة التدريس من كونهم منفذين سلبيين يقومون برد الفعل والتنفيذ إلى النظرة إليهم كمشاركين نشطين قادرين على تشكيل الواقع والتأثير في المستقبل(عيسان، 2007). كما أن إدراكهم لأنفسهم كأعضاء فاعلين له ارتباط قوي بإدراكهم لجامعاتهم كمنظمات متعلمة، ويتطلب هذا تعميق الحس المهني في العمل بحيث يصبح البحث والعمل الجماعي جزءاً لا يتجزأ من ممارسة أعضاء هيئة التدريس فيصبح التعلم التنظيمي نتيجة حتمية.

ثانياً: الدراسات السابقة:

تمثل الدراسات السابقة رافداًً أساسياً من الروافد التي تدعم أي عمل علمي، لما توفره من خبرات وتجارب الباحثين السابقين. ومن خلال الدراسات السابقة، يتمكّن الباحث من التعرّف على بعض المشكلات المنهجية، وأساليب التعامل معها، والاستفادة منها في إنماء تصوراته، ومداخله البحثية، وتجنب التكرار، وضمان العمق، والرؤية المتكاملة لتحليلاته.وفي موضوع الدراسة الحالية لوحظ كثرة الدراسات الأجنبية مقارنة بالدراسات العربية. وفيما يلي استعراض لما وجدته الباحثة من دراسات.

الدراسات العربية:

قام هيجان (1998) بدراسة سعت إلى تعريف مفهوم التعلم التنظيمي، وأهميته، وتقديم أنموذج للتعلم التنظيمي وشرح مكوناته، ووصف آلية بناء المنظمات القابلة للتعلم، مع التركيز على أنموذج مراحل التخطيط الأربع للتعلم التنظيمي. وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج المسحي والقائم على فحص وتحليل ما هو متوفر من الأدبيات في مجال التعلم التنظيمي. وأكدت نتائج الدراسة أن العصر الذي نعيشه هو عصر المنظمات القابلة للتعلم، وأن الظروف التي تعايشها المنظمات الإدارية المعاصرة، والتحديات التي تواجهها بسبب التغيرات الاقتصادية، والاجتماعية، والتقنية، قد أثبتت أن النظريات التقليدية في مجال الإدارة لم تعد كافية، ولا قيمة لها في مواجهة المشكلات، ومن هنا جاءت الحاجة للبحث عن استراتيجيات جديدة تحقق تلك المنظمات. واعتبرت الدراسة التعلم التنظيمي إحدى الاستراتيجيات التي يمكن أن تتخذها المنظمات الإدارية المعاصرة لمعالجة مشكلاتها، إلا أن مفهوم التعلم التنظيمي ليس أمراً سهلاً، وإنما هو نوع من التحدي للمنظمات التي تحاول تطبيقه بسبب العديد من المعوقات التي تحول دون فعالية عملية التعلم التنظيمي، وأهمها: غياب القيادة الواعية بأهمية التعلم التنظيمي، وجمود الثقافة التنظيمية، وعدم تشجيع أعضائها على التعلم.

وهدفت دراسة بكار (2002) إلى بناء أنموذج يبين العلاقة بين عناصر المنظمة المتعلمة، وبين الإبداع ومعرفة درجة تأثير عناصر المنظمة المتعلمة على الإبداع، في شركة موبايلكم

للاتصالات الأردنية. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الشركة والبالغ عددهم (416) عضواً، وتكونت عينة الدراسة من (300) عضواً. وقد طور الباحث أداته المكونة من خمسة مجالات للمنظمة المتعلمة، هي: الدوافع المحركة، وتتضمن سعي قيادة المنظمة لوضع الهياكل، والأنظمة، والعمليات التي تشجع تعلم الأفراد وتزيل ما يعيق تعلمهم. وتحديد الهدف، وهو الرؤية المشتركة المرتبطة باستراتيجية المنظمة، واتجاهاتها، وأهدافها التي يرغب الأفراد بتحقيقها. ثم الاستطلاع والاستفهام، ويضم بيئة النظام الداخلية، والنماذج الذهنية للأفراد، وتحسين مستوى تعلمهم الفردي والجماعي. والتمكين وتفويض الصلاحيات، ويشير إلى مدى استخدام الأساليب المناسبة التي تهيئ فرصاً للتعلم، وتعزيز العمل الجماعي، وتبادل المعارف والخبرات. وأخيراً التقييم مع التركيز على التقييم الذاتي للأفراد والجماعات. وقد توصلت الدراسة إلى أن مجالات المنظمة المتعلمة الخمسة متوفرة لدى عينة الدراسة وأن هناك علاقة ارتباط إيجابي بين عناصر المنظمة المتعلمة والإبداع لدى أفراد عينة الدراسة.

أما الدراسة التي أعدتها نادية أيوب (2004) فقد هدفت إلى التعرف على رؤية الإدارة العليا لدرجة ممارسة التعلم التنظيمي في المنشآت السعودية الكبرى، ودورها في دعم التغيير الاستراتيجي في تلك المنشآت. وفي سبيل تحقيق ذلك فقد حددت الباحثة أبعاد التعلم التنظيمي وهي البعد الاستراتيجي، والبعد التنظيمي، والبعد الثقافي، كما حددت مراحل عملية التغيير الاستراتيجي، ودراسة ما إذا كان نجاح التغيير الاستراتيجي يتأثر بوجود خطة محددة للتعلم التنظيمي. وقد استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت إستبانتها من (85) فقرة وزعتها على ثلاثة أبعاد للتعلم التنظيمي. وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج كان أبرزها اختلاف ممارسة التعلم التنظيمي، باختلاف دعم الإدارة العليا، وباختلاف نوع النشاط وحجم المنشأة. كما أن تقديم الإدارة لخطة واضحة ومحددة للتعليم والتدريب يسهم في نجاح التغيير الاستراتيجي، وهناك علاقة ذات دلالة احصائية بين مقدرة الإدارة على تقديم التغيير الاستراتيجي، ومقدرتها على ممارسة التعلم التنظيمي.

كما هدفت دراسة أماني أبوجزر (2005) إلى بناء مشروع مقترح لإدارة المعرفة في الجامعات الرسمية الأردنية بناء على تعرف واقع إدارة المعرفة فيها. وتكونت عينة الدراسة من (240) فرداً من العمداء، ونوابهم، ومساعديهم، ورؤساء الأقسام في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة العلوم والتكنولوجيا، وجامعة البلقاء (المركز)، وجامعة آل البيت، وجامعة مؤتة،

والجامعة الهاشمية، وجامعة الحسين بن طلال، مستخدمة الاستبيان كأداة للدراسة. وأظهرت النتائج واقع إدارة المعرفة في الجامعات الرسمية الأردنية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع هذه الجامعات تعزى إلى متغير الجامعة. واعتماداً على النتائج، تم بناء المشروع باعتماد المنهجية العلمية في صياغة أهداف المشروع، وتحديد محتواه، وتهيئة كل مستلزمات نجاحه من حيث المواصفات، والوقت، والميزانية، وإمكانية عمل المشروع حسب رأي المحكمين وتطبيقه في الجامعات الرسمية الأردنية وفي أي مجتمع دراسة مشابه باعتبار إمكانية عمله.

في حين هدفت دراسة حجازي (2005) إلى بناء أنموذج لتوظيف إدارة المعرفة في المنظمات الأردنية العامة والخاصة، إذ أجريت الدراسة في (21) منظمة أردنية، منها (11) من القطاع العام و(10) من القطاع الخاص. واعتمد الباحث على الاستبانة كأداة للدراسة إذ وزعت على (358) فرداً من العاملين في الإدارة العليا، والوسطى، في كل منظمة. وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج كان أبرزها، أن المنظمات الأردنية العامة والخاصة تدرك ماهية إدارة المعرفة بمختلف أبعادها، وتمارس عمليات إدارة المعرفة وتوظفها في أعمالها بدرجة محدودة، وأن الثقافة التنظيمية هي أكثر المتغيرات أهمية وتأثيراً في توظيف إدارة المعرفة.

وقدمت الباحثة إيمان أبوخضير (2006) تصوراً لإدارة التعلم التنظيمي، لتطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة في معهد الإدارة العامة في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال تحقيق ثلاثة أهداف فرعية هي: التعرف على آراء موظفي معهد الإدارة العامة نحو توافر المجالات الخمسة للمنظمة المتعلمة، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغيرات الدراسة (مقر العمل، ونوع الوظيفة، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)، ثم التعرف على درجة جاهزية المعهد لتطبيق مفهوم المنظمة المتعلمة، وفقاً لمقياس ماركردت للمنظمة المتعلمة. وقد طبقت الاستبانة على جميع موظفي معهد الإدارة العامة من إداريين، وأعضاء هيئة تدريس، وكل من هم على رأس عملهم. وقد أكدت النتائج أن نظام التعيين قد جاء في المرتبة الأولى من حيث توافر عناصره في المعهد، في حين احتل نظام إدارة المعرفة المرتبة الثانية، وكانت المرتبة الثالثة لنظام التحول التنظيمي، أما نظام تمكين الأفراد فقد جاء في المرتبة الرابعة، وأخيراً احتل نظام التعلم التنظيمي المرتبة الخامسة. كما أكدت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على جميع المجالات تعزى لأي من متغيرات الدراسة.

الدراسات الأجنبية:

أجرى فريد وكلوغمان (Freed & Klugman, 1996) دراسة هدفت إلى تعرف ملامح المنظمة المتعلمة في عشر مؤسسات مختلفة ومتنوعة لل تعليم العالي في ولاية تكساس الأمريكية، وفحص ما إذا كانت الممارسات، والعمليات، والمبادىء، التي تطبقها هذه الجامعات تساعدها لتصبح منظمات متعلمة. وقد جمعت البيانات من خلال أداتي الاستبانة والمقابلة، إذ طبقت الاستبانة على جامعة واحدة، في حين أجريت المقابلة مع 20 حالة فردية في تسع جامعات. وأفاد تحليل البيانات أن هناك أربعة ممارسات أوتطبيقات نوعية يمكن من خلالها الوصول إلى المنظمة المتعلمة، هي: القوى التي تقود إلى التغيير، وتطوير النظام لتطبيق ودعم التطوير النوعي كدعم المخرجات التي تحقق أهداف ورسالة النظام، والعوامل التي تعزز التطوير النوعي في الجامعات مثل القيادة، واتخاذ القرارات، ومعالجة البيانات ثم إدارة المعرفة، وأخيراً وجود أدوات قياس قادرة على قياس التغيير الإيجابي في القيادة، وتطوير الاتصالات. كما أكدت نتائج تحليل المقابلات أهمية وإلزامية التفكير النظمي، وضرورة توفر الثقافة النوعية للقيادة، والتأكيد على علاقة شراكة وتعاون وترابط مع أعضاء فريق العمل في المنظمة، وثقافة منظمية تدعم التغيير، وتشجع المبادرة، وتفعل التغذية الراجعة؛ لتطوير أنظمتها، وعملياتها باستمرار.

وأجرى أسبورن (Osborne, 1998) دراسة نوعية هدفت إلى تحديد مجالات المنظمة المتعلمة ضمن النظام الجامعي، وبحث إمكانية النظر إلى هذه المجالات باعتبارها إطاراً جديداً للعمل في الجامعات، انطلاقاً من أن على الجامعات مواجهة العديد من التحديات في سبيل ضمان بقائها في النظام العالمي الجديد. وتكون مجتمع الدراسة من أربع جامعات كندية عريقة، ينظر لقادتها باعتبارهم خبراء في إدارة مؤسسات التعليم العالي، وقد اعتمد الباحث على المقابلات كأداة لجمع البيانات. وبتحليل نتائج هذه المقابلات فقد استخلصت خمسة مجالات للجامعة كمنظمة متعلمة، هي: التمكن الشخصي، والنماذج الذهنية، وبناء الرؤية المشتركة، وتعلم الفريق، وأخيراً التفكير النظمي، بحيث تكوّن هذه المجالات الخمسة مايعرف بالمنظمة المتعلمة ضمن النظام الجامعي.

وهدفت دراسة ميوس (Muse, 2000) إلى الكشف عن إدراكات أعضاء هيئة التدريس في جامعة أوبرن (Auburn) في واشنطن في الولايات المتحدة الأمريكية لعدد من مجالات المنظمة

المتعلمة، ودرجة تفضيلهم لنظرية المنظمة المتعلمة. وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (13346) عضواً، في حين تكونت العينة من (576) عضو هيئة تدريس، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وقسمت إلى أربعة مجالات تمثل عناصر المنظمة المتعلمة من وجهة نظر الباحث، هي: الدعم المنظمي، والالتزام الاجتماعي، والالتزام المنظمي، والعدالة المنظمية. وتقيس الأداة درجة إدراك عضو هيئة التدريس لهذه الأبعاد الأربعة، وفيما إذا كان هناك أثر لمتغيرات الدراسة (نوع الكلية، والجنس، وحجم الكلية، والعرق، ومستوى الكلية، والرتبة الأكاديمية، والخبرة) على هذا الإدراك. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يفضلون بعدي الدعم المنظمي، والالتزام الاجتماعي بدرجة متساوية، أكثر من تفضيلهم لبعدي الالتزام المنظمي والعدالة المنظمية، كما أنه لا توجد فروق تذكر لمتغيرات الدراسة وليس هناك علاقة بين هذه المتغيرات ودرجة تفضيل عينة الدراسة لأبعاد المنظمة المتعلمة الأربعة.

وفي دراسة أجراها هيوز (Hughes ,2000) حول ماهية المنظمة المتعلمة وما تمثلة من أفكار ومبادئ خاصة بالتنمية البشرية للعاملين، هدفت إلى الكشف عن استراتيجية المنظمة المتعلمة في التغيير التنظيمي المستمر، والكشف عن العلاقة بين تطور منظمات الأعمال الإدارية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتطوير العاملين، وتحديد مكونات المنظمة المتعلمة. وقد اعتمدت هذه الدراسة على أداة مسحية ممثلة بالاستبانة لمعرفة واقع هذه المنظمات الإدارية. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان أبرزها وجود خمسة مكونات للمنظمة المتعلمة هي: الرؤية المشتركة، والنماذج الذهنية، وفريق التعلم، والتمكين، والتفكير النظمي. كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق تنمية الموارد البشرية يعد المجال الكلي للمنظمة، وأن التعلم التنظيمي هو الذي يتعلم الناس خلاله من بعضهم البعض بطريقة ناضجة مفيدة، وهو عملية مستمرة تتضمن المشاركة في إنتاج المعرفة، وبنائها، وتكييفها، وتنميتها كجزء من الجماعة.

وفي دراسة أجرتها نيفي (Neefe, 2001) هدفت إلى مقارنة مستويات تطبيق ممارسات التعلم التنظيمي في عدد من الكليات والجامعات. وقد تكونت عينة الدراسة من (12) كلية وجامعة، ست منها كليات معتمدة أكاديمياً وفقاً للأسلوب التقليدي للاعتماد الأكاديمي، والست الأخرى معتمدة من قبل هيئة مشروع تحسين الجودة الأكاديمية. وقد اعتمدت الباحثة على الاستبانة كأداة بحثية إذ وزعت (300) استبانة استرد منها (198) استبانة خضعت للتحليل الاحصائي. وتوصلت الدراسة

إلى عدد من النتائج أهمها أن جميع الكليات والجامعات عينة الدراسة تمارس عمليات التعلم التنظيمي وقد حصلت على درجة أعلى من المتوسط في ممارستها للتعلم التنظيمي إلا أن الكليات والجامعات المعتمدة وفقاً للأسلوب غير التقليدي قد حصلت على درجة أعلى من تلك المعتمدة اعتماداً تقليدياً في كل مجال من مجالات المنظمة المتعلمة وهي: الرؤية المشتركة، والثقافة التنظيمية، وتعلم الفريق، ونقل المعرفة والمشاركة بها، والتفكير النظمي، وأخيرا القيادة. كما أكدت نتائج الدراسة أن الكليات التقنية أكثر تطبيقاً للتعلم التنظيمي من الجامعات وكليات المجتمع وقد أرجعت الباحثة ذلك إلى أن الكليات التقنية تشترط على أعضاء هيئة التدريس العاملين بها أن تكون لديهم الخبرة في مجال التخصص كشرط لاختيارهم كأعضاء هيئة تدريس في حين أن الجامعات وكليات المجتمع لا تشترط ذلك، كما أن مفهوم التعلم التنظيمي قد جرى تطبيقه بداية في المنظمات الصناعية والأعمال ومن هنا كان أعضاء هيئة التدريس في الكليات التقنية أكثر ميلاً لتطبيقه لخبرتهم فيه.

وهدفت دراسة بيورانيزن (Buranazin, 2001) إلى دراسة العلاقة بين استخدام أعضاء هيئة التدريس للانترنت ومجالات المنظمة المتعلمة في عدد من جامعات أمريكيا وتايلاند. وتكونت عينة الدراسة من (245) عضو هيئة تدريس في (200) كلية أمريكية من أصل (1000) عضواً، و(99) عضو هيئة تدريس في (25) كلية تايلاندية من أصل (200) عضواً. وقد بنى الباحث فرضية دراسته على وجود علاقة ايجابية بين استخدام عضو هيئة التدريس للإنترنت، وبناء المنظمة المتعلمة. لذا فقد قارن الباحث بين كليات إدارة الأعمال في كل من أمريكيا وتايلاند التي يجيد أعضاء هيئة التدريس فيها استخدام الإنترنت، وبشكل فعال في عمليات التدريس والبحث وتقديم الاستشارة، من خلال حساب عدد الساعات التي يتم قضاؤها لإنجاز هذه الأعمال باستخدام الإنترنت، مقارنة بكليات إدارة الأعمال في كل من أمريكيا وتايلاند التي يقل فيها استخدام أعضاء هيئة التدريس للإنترنت. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية واضحة بين استخدام أعضاء هيئة التدريس في تلك الكليات للإنترنت، وبين فهمهم، وتطبيقهم لمجالات المنظمة المتعلمة التي تم تحديدها، وهي: القيادة، والثقافة، والهيكل التنظيمي، وعمليات التدريس. كما أكدت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فهم وممارسة أعضاء هيئة التدريس لثلاثة من مجالات المنظمة المتعلمة، وهي: القيادة، والهيكل التنظيمي، وعمليات التدريس. وكانت الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس في الكليات التايلاندية .

وفي دراسة أعدها شالوفسكي (Chalofsky ,2001) حول زيادة الطاقة التعليمية في المنظمة المتعلمة وقدمها في مؤتمر عقدته أكاديمية تنمية الموارد البشرية في الولايات المتحدة الأمريكية، واعتبرت الدراسة ركيزة ورشة عمل استهدفت إتاحة الفرصة للمشاركين للكشف عن كيفية تطبيق نماذج مختلفة للمنظمة المتعلمة من خلال عرض للنظريات، والبحوث الداعمة، وتحليل النشاطات التجريبية لتطبيق نماذج المنظمات المتعلمة في منظمات أكاديمية، ومحاولة وضع أنموذج لزيادة الطاقة التعليمية في المنظمات المتعلمة، ومناقشة الأنموذج بهدف تطويره. وقد أسفر الأنموذج الذي تم التوصل إليه عن ضرورة تغيير التعلم في المنظمة المتعلمة إلى الصور التالية: من التعلم القائم على أقل الكفايات إلى التعلم المبني على التحسين المستمر، ومن التعلم القائم على الخوف من الفشل إلى التعلم المبني على المخاطرة والابتكار، ومن التعلم الفردي إلى التعلم الجماعي، ومن التعلم التنافسي إلى التعلم التعاوني والعلاقات، ومن التعلم القائم على التقويم والنقد إلى التعلم المبني على التدريب، والمساندة، والتغذية الراجعة.

أمّا الدراسة التي أجرتها ساره (Sarah, 2002) فقد سعت إلى دراسة العلاقة بين الجامعة كمنظمة متعلمة، وتحسين التعليم الجامعي في ولاية فرجينيا الأمريكية واستخدم الباحث مفهوم المنظمة المتعلمة ومجالاتها كمدخل لتحسين التعليم في الأقسام الأكاديمية في الجامعات. وحدد الباحث ثلاثة مجالات للمنظمة المتعلمة، وهي: الرؤية والقيادة، وإدارة المعرفة والاتصالات، وثقافة المنظمة، وقياس أثر هذه المجالات الثلاثة على تحسين التعليم. وقد اقتصر مجتمع الدراسة على أعضاء هيئة التدريس برتبة أستاذ في الجامعات البحثية الخاصة بالدراسات العليا والبالغ عددهم (402) وكان عدد من استجاب على أداة الدراسة وهي الاستبانة (196) أي ما نسبته 48.7%. وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين هذه المتغيرات الثلاثة الخاصة بالمنظمة المتعلمة، وتحسين التعليم في الجامعات، وأن تقييم الجامعات كمنظمات متعلمة يسهم في إصلاح التعليم وتقديم الدعم اللازم له، الأمر الذي يلزم قادة التعليم وأعضاء هيئة التدريس بالتعهد والعمل الجاد؛ من أجل تحويل الجامعات إلى منظمات متعلمة لما في ذلك من خدمة لتحسين التعليم وتطويره.

وهدفت دراسة كوكس (Coukos, 2002) إلى تحديد عمليات إدارة المعرفة والاستراتيجيات المستخدمة في جامعات الولايات المتحدة في هذا المجال، وتقييم استخدام إدارة المعرفة في

الجامعات، وتطوير أنموذج لزيادة فاعليتها، وتحديد عوامل نجاحها. وقد طور الأنموذج لتمكين قادة التعليم العالي ومساندتهم في زيادة فاعلية إدارة المعرفة من خلال معرفة أبرز الاعتبارات التي تزيد من فاعلية إدارة المعرفة مثل رغبة المنظمة في المبادرة في تطبيق هذا النوع من الإدارة.

وفي دراسة أجراها كونيلي وكيلواي (Connelly & Kellway, 2003) في أربع جامعات كندية، هدفت إلى معرفة درجة دعم الإدارة في هذه الجامعات لعملية التشارك في المعرفة، ودرجة إدراك أعضاء هيئة التدريس لثقافة التفاعل الاجتماعي في المنظمة، وأثر عدد من المتغيرات كالعمر والجنس في إدراك أفراد العينة، مستخدماً الاستبانة كأداة للدراسة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس معنيون بالعمل وفقاً لتوجه إدارة الجامعة، ويدركون أن البيئة المنظمية التي تقود إلى تفاعل اجتماعي تقود حتماً إلى التشارك في المعرفة، وليس هناك أثر لمتغير التكنولوجيا على التشارك في المعرفة، ولم تظهر أي فروق إحصائية دالة لأثر متغيري الدراسة.

وقد انطلقت دراسة ألايف وماك كورمك (Alive & McCormick, 2003) من الجدل القائل بأن النظريات والنماذج الإدارية لا تتسم بالعالمية، وإنما تستند إلى افتراضات ثقافية محلية، ومن هنا سعت هذه الدراسة إلى معرفة واستقصاء بعض العوامل الثقافية التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند تطبيق المنظمة المتعلمة، وافترض الباحثان أن تحقيق النجاح والفاعلية لتطبيق أنموذج سينغ (senge) للمنظمة المتعلمة يتطلب معرفة الاختلافات الثقافية ذات الصلة بتطبيق هذا الأنموذج، وقد جرى تطبيق هذه الدراسة على عدد من الإداريين الإيرانيين عبر أداة الدراسة الممثلة بالاستبانة. وكشفت نتائج الدراسة أن أفراد عينة الدراسة أظهروا مستويات عالية في بعدي مصادر القوة والنفوذ، والتعاون الجماعي داخل الفريق، ومستويات ضعيفة في بعدي التعاون مع المجتمع، والتوجهات المستقبلية. كما أكدت نتائج الدراسة أن المجالات الخمسة للمنظمة المتعلمة والتي وضعها سينغ وهي: الرؤية المشتركة، وتعلم الفريق، والتفكير النظمي، والتمكن الشخصي، والنماذج الذهنية، تواجه العديد من الصعوبات عند تطبيقها في المنظمات الإيرانية.

وفي دراسة أجراها بايتز (Baetz, 2003) انطلاقاً من إيمانه بأهمية تطبيق المنظمة المتعلمة بما تمثله من استمرارية التعليم، ومشاركة الرؤية والمعرفة، والتعليم التنظيمي، الذي يعتبر قلب المنظمة المتعلمة، للمحافظة على البقاء في مجتمع سريع التغيير. ورأى الباحث أنه على الرغم من

أهمية موضوع البحث إلا أنه لم يحرز إلا القليل القليل من الاهتمام في الدراسات، ولذا فقد جاءت هذه الدراسة كمساهمة من الباحث قدم من خلالها (26) مهارة اعتبرها ضرورية ومهمة لكل المنظمات. وتكون مجتمع الدراسة من (245) مشاركاً في (29) قسماً في (8) منظمات مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية؛ وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات التعليم، وثقافة التعليم، ودعم القيادة للتعليم، والابتكار. وقد استخدم الباحث المقابلة كأداة بحثية وطبقها على عينة الدراسة المكونة من رؤساء السلطة التنفيذية ورؤساء الموارد البشرية والمادية والمديرين التنفيذيين في كل منظمة. وبينت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين جميع مجالات المنظمة المتعلمة والمتغيرات التي بحثت في هذه الدراسة.

أما الدراسة التي أعدها يانج وواتكنس (Yang & Watkins, 2004) فقد هدفت إلى تطوير أداة صادقة، ومتعددة الأبعاد، لقياس المنظمة المتعلمة وتقييمها. وقد طورت الأداة استناداً إلى تعريف المنظمة المتعلمة وأبعاد المنظمة المتعلمة وهما الأفراد، والبناء التنظيمي لتكوّن بذلك المجالات السبعة للمنظمة المتعلمة وهي: التعلم المستمر، والحوار والتواصل، والتجريب والتغذية الراجعة، والعمل الجماعي، والرؤية المشتركة، والتمكين للعاملين، والتفكير النظمي، وأخيراً القيادة الاستراتيجية. وبعد أن طورت الأداة خضعت لثلاث اختبارات استطلاعية للتأكد من صدقها وثباتها، وللتأكد من صدق وثبات الأداة ميدانياً فقد طبقت على (836) فرداً في منظمات مختلفة، وقد أثبتت نتائج التحليل أن أبعاد الأداة تتسم بدرجة عالية من الثبات. وبعد أن تحقق لها صدق وثبات مقبول فقد قدمت الأداة وسميت استبانة أبعاد المنظمة المتعلمة، وقد قصد بالأبعاد المجالات التي ينبغي أن تتسم بها المنظمة المتعلمة.

وقد هدفت دراسة جينكس وألفمان (Jennex & Olfman, 2004) إلى إيجاد أنموذج لتقييم نظام إدارة المعرفة في (78) منظمة أعمال تجارية، و درجة كفاءة ونجاح الأنموذج الذي تكون من ثلاثة أسئلة هي: هل يتفق نجاح النظام مع معايير نجاح إدارة المعرفة والتي تشمل الهيكل المنظمي، والحوافز والمكافآت، والثقافة التنظيمية، ثم الدعم المقدم من الإدارة العليا، والأساس النظري الذي بني عليه الأنموذج، وأخيرا معرفة درجة امكانية تطبيق الأنموذج لبناء نظام إدارة معرفية، بعد أن قام الباحث بمقارنة أنموذجه المقدم مع عدد من النماذج المعتمدة الأخرى. وقد اعتمد الباحث على

أداة دراسة الحالة وأسلوب دلفاي وأثبتت نتائج الدراسة فاعلية الأنموذج المقترح الأمر الذي يسمح باستخدامه.

أما الدراسة النوعية التي أجراها ريك (Recce, 2004) في اثنتين من الجامعات الرسمية في غرب استراليا، وكانت أحدها جامعة بحثية، والأخرى جامعة خاصة للتدريس، فقد هدفت إلى معرفة المشكلات التي تعيق تحول الجامعات الاسترالية إلى جامعات متعلمة. وقد سعى الباحث من خلال أداتي المقابلة ودراسة الحالة إلى معرفة آراء عينة الدراسة والمكونة من (32) عضو هيئة تدريس في هاتين الجامعتين حول عشرة مجالات قدمها الباحث، باعتبارها ضرورية لتصبح الجامعة منظمة متعلمة، هي: القيادة، والرؤية المشتركة، وثقافة المنظمة، وإدارة الموارد البشرية، وخدمة المجتمع، والتسهيلات والمرونة، والموارد، والابتكار، وتكنولوجيا المعلومات والاتصال، وأخيرا الوصول إلى العالمية. وقد كشفت نتائج الدراسة أن جميع هذه المجالات مهمة لتصبح الجامعات الاسترالية منظمات متعلمة، وأن أكثر هذه المجالات أهمية هي: القيادة، والرؤية المشتركة، وإدارة الموارد البشرية، وإدارة الموارد المادية، في حين جاءت المجالات الأخرى بدرجة أقل أهمية. وبناءً على هذه النتائج فقد قدم الباحث أنموذجاً لما يجب أن تكون عليه الجامعات الاسترالية لتصبح جامعات متعلمة.

وفي دراسة أجراها درادار (Drader, 2004) هدفت إلى الكشف عن التحديات التي تواجه جامعة مالاسبينا(Malaspina) في إدارة التغيير المتزايد في مختلف المستويات وآلية تطور الجامعة لتصبح منظمة متعلمة. كما بحثت الدراسة في استراتيجيات إدارة التغيير التي يمكن تطبيقها في هذه الجامعة، باعتبار أن المنظمة المتعلمة أكثر مقدرة على إدارة التغيير بفاعلية عالية. وقد اقتصر مجتمع الدراسة على أعضاء كلية مالاسبينا الجامعية، واستخدمت الاستبانة ذات الأسئلة المفتوحة كأداة لجمع البيانات، ودلت نتائج الدراسة على أن زيادة مستوى التعليم في الجامعة هو الأساس الأهم للمنظمة المتعلمة، كما أن زيادة مقدرتها على إدارة التغيير يعد مهماً كذلك، ولذا فقد اقترحت الدراسة عدداً من الاستراتيجيات التي يمكن تنفيذها في الجامعة لإدارة التغيير فيها كمنظمة متعلمة.

وقد سعى لين (Line, 2004) من خلال دراسته التي أجراها في جامعة آيداهو (Idaho) إلى معرفة العمليات المستخدمة في المنظمات المتعلمة، وآليات تطبيقها في الجامعات، وعلاقتها ببرنامج

تطوير مهني يتم تنفيذه في جامعة آيداهو في شمال غرب الولايات المتحدة الأمريكية. وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة وقد أطلق عليها اسم "قائمة المنظمة المتعلمة والتطوير المهني" وتضمنت الاستبانة مقياساً لقياس درجة ممارسة الجامعة لمجالات المنظمة المتعلمة التي قدمها بيتر سينج (Senge)، والمقياس الثاني لقياس برنامج التطوير المهني ودرجة تحقق أهدافه. وقد وزعت الأداة وجمعت عبر البريد الالكتروني إذ شملت جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة. وبعد إجراء التحليل الاحصائي للبيانات أشارت النتائج إلى أن مجالات المنظمة المتعلمة لم تتحقق بقدر ما تحققت أهداف برنامج التطوير المهني في هذه الجامعة.

وقد أجرى سميث (Smith, 2004) دراسته في ولاية مونتانا الأمريكية، إنطلاقاً من أن العديد من النظريات الجديدة قد طرحت في الآونة الأخيرة ، ومن بينها ما يعرف بالمنظمة المتعلمة التي جاءت كاستجابة للمشكلات التي تحدث في الجامعات. ولم يتم العثور على نماذج للجامعات كمنظمات متعلمة، ومن هنا فقد هدفت الدراسة إلى تطوير أنموذج مفاهيمي للجامعة كمنظمة متعلمة وتطبيق دراسة الحالة على هذه الجامعة لمعرفة ما هو ذو علاقة بالأنموذج المفاهيمي المقترح. وقد طوِّر الأنموذج المفاهيمي بالاعتماد على الضوابط الخمسة التي وضعها سينج (Senge) للمنظمة المتعلمة وهي: التمكن الشخصي، والرؤية المشتركة، وتعلم الفريق، والنماذج الذهنية، التفكير النظمي. وقد تكون مجتمع الدراسة من (25) جامعة، وقادة الولاية، واختبرت عينة الدراسة بطريقة قصدية لتمثيل مختلف المستويات الإدارية في الجامعات الحكومية، وباستخدام المقابلة كأداة لجمع البيانات. وبتحليل البيانات فقد أشارت النتائج إلى أن مجالات الأنموذج الخمسة ظهرت في الجامعات، وقد أضيف له مجالاً سادساً وهو التأمل، كما أكدت الدراسة أن هناك تقارباً بين ما هو مطبق على أرض الواقع في هذه الجامعات، وما هو منشود في الأنموذج، إضافة إلى تدني إدراك أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعات لمجالات الأنموذج الخمسة. وقد تحقق للأنموذج المقترح صدق وثبات مقبول، الأمر الذي يسمح بتطبيقه في محاولة لإعادة تعديله بهدف زيادة فاعليته.

كما أجرت برادفورد (Bradford, 2004) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة الهيئة التدريسية في كلية مجتمع ألينويس (Illinois) الأمريكية لمجالات الكلية المتعلمة ، وقد استخدمت الباحثة الاستبانة ذات التدرج الخماسي وتكونت من (54) فقرة مقسمة على عدة مجالات للمنظمة المتعلمة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية والبالغ عددهم (48)

منهم (10) من الإناث استجاب منهم (32) تسعة منهم من الإناث. وبتحليل البيانات أشارت نتائج الدراسة إلى أنه تم ممارسة جميع المجالات بدرجة كبيرة، وكانت أكثر المجالات ممارسة: الرؤية، ثم استخدام التكنولوجيا، في حين كانت القيادة ونقل المعرفة أقل المجالات استخداماً. وكانت الفروق دالة إحصائياً حسب متغير المؤهل لصالح حملة الدكتوراه، وحسب متغير المركز الوظيفي لصالح عضو هيئة التدريس مقارنة برؤساء الأقسام والعمداء، ولم تكن الفروق دالة إحصائياً حسب متغير الجنس.

وقد سعى أي هو (Ai-Hue, 2005) في دراسته التي أجراها في جامعة خاصة بتايوان (Taiwan) إلى الكشف عن ما إذا كان مفهوم المنظمة المتعلمة والمنتشر في الثقافة الغربية يمكن تطبيقه أكاديمياً في تايوان، انطلاقاً من ظهور الحاجة إلى بناء المنظمة المتعلمة في السنوات الأخيرة باعتبارها الوسيلة لقيادة التغيير المتسارع، الأمر الذي يستدعي بناء ثقافة منظمية تقبل بالتغيير وتتعامل معه؛ فالثقافة المنظمية وإدارة التغيير هما موضوعان متشابكان ومعقدان خاصة إذا ما تم محاولة تطبيقهما في بيئة شرقية تختلف عن البيئة الغربية التي ظهرت فيها هذه المفاهيم. لذا فقد جاءت هذه الدراسة لتحاول اختبار درجة مقدرة جامعة اوشين الخاصة (Ocean University) على التغيير في محتواها الفكري فيما يخص مجالين من مجالات المنظمة المتعلمة وهما: تعلم الفريق، وفريق العمل وهذا ما لم يتم بحثه من قبل، وبالعودة إلى الأدب التربوي فقد اتخذت هذه الدراسة الأنموذج الذي قدمه شاين (schein, 1996) والخاص بهذين المجالين إذ اعتمدت الدراسة على أداة المقابلات المكثفة والمفصلة لأربع فرق في تلك الجامعة، من بينها فريق العمل في رئاسة الجامعة. وبتحليل البيانات التي جمعت من خلال المشاهدات، والملاحظات الدقيقة والمكثفة لهذه الفرق، والحكم على درجة انسجامها مع مفهوم وخصائص المنظمة المتعلمة. وقد أكدت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ايجابية بين الثقافة والتعليم من جهة، والتغيير الذي أظهرته فرق العمل الأربعة من جهة أخرى. ويبقى هناك بعض القلق حول صعوبة تغيير قناعات أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعة، فهم يمتلكون ثقافاتهم، ومعتقداتهم الراسخة، واهتماماتهم الشخصية، وكلها أمور تعرقل عمليات التغيير، والتحول إلى منظمة متعلمة

وأجرى ويو (Wu, 2006) دراسة في تايوان هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة الجامعات والكليات في تايوان (Taiwan) لمجالات المنظمة المتعلمة ، وإدارة الجودة الشاملة والعلاقة بينهما،

ودور كل منهما في تطوير وتحسين الأداء. وقد طور الباحث استبانة تضمنت مقياساً لإدارة الجودة الشاملة، ومقياساً آخر لمجالات المنظمة المتعلمة، وقد وزعت الأداة عبر البريد الالكتروني على (1477) من العاملين في الجامعات والكليات في تايوان، استجاب منهم ما نسبته 70%. وجاءت نتائج الدراسة لتؤكد أن درجة ممارسة العاملين في الجامعات والكليات لكل من إدارة الجودة الشاملة، والمنظمة المتعلمة فوق المتوسط. وقد كانت هناك فروق دالة إحصائيًا لمتغير الموقع الجغرافي للكلية، في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية لمتغيرات الجنس والمؤهل والدرجة العلمية.

خلاصة الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة، يلاحظ أن مفهوم المنظمة المتعلمة لايزال حديثاً في الدراسات العربية، فقليلة هي الدراسات العربية سواء كانت ميدانية أم نظرية في هذا المجال، ولم يتم العثور على دراسة عربية بحثت موضوع الجامعة كمنظمة متعلمة. فقد كشف استعراض هذه الدراسات عن الاتجاهات والمداخل المختلفة التي تناولت مجالات المنظمة المتعلمة في المنظمات الإدارية العامة وفي الجامعات خاصة.

وباختلاف المداخل النظرية لهذه الدراسات اختلفت أهدافها إذ هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على ملامح المنظمة المتعلمة، وأهميتها كإطار عمل في الجامعات كدراسة كل من (Freed & Klugman, 1996) و (Osborne, 1998) و (Baetz, 2002). في حين بحثت دراسات أخرى أبرز المشكلات التي تعيق تحول الجامعات إلى جامعات متعلمة ومنها دراسة (Recce, 2004) و (Drader, 2004)، وبحثت بعض الدراسات آلية تطوير الجامعات لتصبح منظمات متعلمة وكيفية تطبيق نماذج مختلفة للمنظمة المتعلمة كدراسة (Hughes, 2000) و (Chalofsky, 2001)، وما يؤخذ بعين الاعتبار عند تطبيق مجالات المنظمة المتعلمة كدراسة (Alive & McCormick 2003). كما هدفت الدراسات المتقدمة وخاصة ما بعد عام 2000 إلى دراسة إدراكات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لمجالات المنظمة المتعلمة، ومنها دراسة (Muse, 2000) ودراسة (Bradford, 2004)، والعلاقة بين تطبيقهم لمجالات المنظمة المتعلمة، وبين عدد من المتغيرات الأخرى لتحسين التعليم الجامعي كدراسة (Buranazin, 2001) و (Saraha, 2002) وبرامج التطوير المهني (Lin, 2004). وقد هدفت دراسات أخرى إلى تقديم أدوات قياس لتقييم تطبيق الجامعات لمجالات المنظمة المتعلمة (Yang &

(Watkins, 2004) و (Jennex & Olfman, 2004) و (Smith, 2004) و(بكار، 2004) و (حجازي،2005).

وتنوعت مجتمعات الدراسة في الدراسات السابقة فبعضها أجري في منظمات أعمال إدارية (Hughes, 2000) و(Chalofsky, 2001) و(Alive & McCormick, 2003) في حين أجري معظمها في مؤسسات التعليم العالي من جامعات وكليات مجتمع (Freed & Klugman, 1996) و (Osborne, 1998) و (Muse, 2000) و (Neefe, 2001) و(Saraha, 2002). والمتامل لهذه الدراسات يجد أن معظم هذه الدراسات قد اعتمد على الاستبانة كأداة بحثية مثل (Muse, 2000) و (Freed, 1996) و (Hughes, 2000) و (Neefe, 2001) و (Alive & McCormick, 2003). واعتمدت دراسات أخرى على أداة المقابلة كأداة لجمع البيانات (Batez, 2003) و (Reccem, 2004) و (Smith, 2004)، وقليلة هي الدراسات التي اعتمدت على الملاحظة (Buranazin, 2001) أو دراسة الحالة (Recce, 2004) و(Smith, 2004) أو أسلوب دلفاي (Jennex & Olfman, 2004).

كما لوحظ تفاوتاً في ترتيب مقدار ممارسة الجامعات والمنظمات لمجالات المنظمة المتعلمة، فقد كان بدرجة أعلى من المتوسط في دراسة (Neefe, 2001) ودراسة (Wu, 2006). في حين أكدت دراسة (Smith, 2004) تدني إدراك أعضاء هيئة التدريس لمجالات المنظمة المتعلمة، وصعوبة تطبيق مجالات المنظمة المتعلمة التي وضعها سينج في بعض المنظمات كدراسة (Alive & McCormick, 2003). وقد أظهرت الدراسات تأثيرات مختلفة للمتغيرات التي تناولتها، على درجة ممارسة هذه الجامعات والمنظمات لمجالات المنظمة المتعلمة، فقد أظهرت بعض الدراسات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة أفراد عينة الدراسة لمجالات المنظمة المتعلمة تبعاً لمتغيرات الجنس، والعمر، والكلية، وحجم الكلية، والرتبة الأكاديمية، والدرجة العلمية، والمؤهل، والمركز الوظيفي، والخبرة لعضو هيئة التدريس مثل دراسة (Muse, 2000) و (Connelly & Kellway, 2003) و (ابو جزر، 2005) و (أبو خضير، 2006). في حين أظهرت بعض الدراسات (Bradford, 2004) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمجالات المنظمة المتعلمة تبعاً لمتغير موقع الكلية (Wu, 2006) ومتغير المؤهل والمركز الوظيفي (Bradford, 2004). وتشترك بعض هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في بعض مجالات المنظمة المتعلمة، وهي التمكن الشخصي، والنماذج الذهنية، والرؤية المشتركة، وتعلم الفريق، والتفكير

النظمي، وهي المجالات التي حددها سينج. كما تضيف بعض هذه الدراسات مجالات أخرى لا تتناولها الدراسة الحالية، كمجال التمكين، والقيادة، والثقافة، والهيكل التنظيمي، والتأمل وهي: (Osborne, 1998) و(Hughes, 2000) و(Buranazin, 2001) و (Saraha, 2002) (Alive & McCormick, 2003) (Smith, 2004) و(Yang & Watkins, 2004) . وتركز بعض الدراسات على مجالات محددة في المنظمة المتعلمة، كمجال إدارة المعرفة كما في دراسة كل من (أبو جزر، 2005) و(حجازي، 2005) و (Coukos, 2002). ومجال التعلم التنظيمي كما في دراسة كل من (هيجان، 1998)، و(ايوب، 2004)، و(أبوخضير، 2006)، و (Neefe, 2001). ويعتبر هذان المجالان من مجالات المنظمة المتعلمة التي حددتها هذه الدراسة. وقد أفادت الباحثة من هذه الدراسات في اختيار منهجية البحث وفرز متغيرات الدراسة وتطوير أداة الدراسة ومن ثم تطوير الأنموذج المقترح لمجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية.

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها:

1 - تمت في المستوى الإجرائي للمنظمة المتعلمة، ولا توجد دراسات مماثلة على حد علم الباحثة في هذا المجال.

2 - ركزت على تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، وهي محاولة لربط الأدب النظري لمجالات المنظمة المتعلمة بالواقع العملي.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل عرض الطريقة والإجراءات التي تمت بهدف تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، وذلك ضمن المراحل التالية:

المرحلة الأولى: جمع الخلفية النظرية لموضوع الدراسة والمتعلقة بموضوعين رئيسيين: الأول: النماذج إذ تم عرض مفهومها وأهدافها وأنواعها وطريقة بنائها ووظائفها.

والثاني: المنظمة المتعلمة إذ تم مسح الأدب النظري المتعلق بالمنظمة المتعلمة: ماهيتها، وخصائصها، وأنشطتها، وما يميزها عن غيرها من المنظمات التقليدية، ومجالات المنظمة المتعلمة، وتوضيح مفهومها، ودورها في تشكيل المنظمة المتعلمة. ثم استعراض نماذج المنظمة المتعلمة وبناء المنظمة المتعلمة واستراتيجياته، وأدوات قياسها، ومعوقات التحول إلى منظمة متعلمة. ثم ربط المنظمة المتعلمة بالتعليم العالي وتحويل مؤسسات التعليم العالي إلى منظمات متعلمة.

المرحلة الثانية: فرز المتغيرات اللازمة لتطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية. وذلك من خلال تحليل ما عرض في الأدب النظري من نماذج لمجالات المنظمة المتعلمة وصولاً لأكثر مجالات المنظمة المتعلمة أهمية وتأثيراً في تطوير الأنموذج والتي تمثلت في التمكن الشخصي، تعلم الفريق، النماذج الذهنية، الرؤية المشتركة، التفكير النظمي، التعلم التنظيمي، إدارة المعرفة.

المرحلة الثالثة : دراسة واقع الموضوع (what is?) ضمن مجتمع الدراسة إذ تم بناء استبانة لقياس درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة، كما تم تضمين متغيرات وسيطة ملائمة لمجتمع الدراسة هي (الرتبة الأكاديمية، المركز الوظيفي، ونوع الكلية) واعتبرت الحالة المرغوبة (what should be) هي تحقيق أعلى درجة من الممارسة لجميع مجالات الدراسة، ثم تم تحكيم الاستبانة من قبل أساتذة ومتخصصين في الجامعات الأردنية

وفي وزارة التربية والتعليم لضمان صدقها، ليصار إلى تعديلها وتوزيعها على أفراد عينة الدراسة، والتحقق من ثباتها، وإجراء المعالجة الإحصائية اللازمة، وبناء على هذه المرحلة يمكن توضيح ما يلي:

المنهجية:

تتبع الدراسة المنهج المسحي التحليلي التطويري في عرض مجالات المنظمة المتعلمة وتحليلها وعرض ما يتعلق ببناء النماذج وتطويرها للتوصل إلى أنموذج مناسب لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة في الجامعة الأردنية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعة الأردنية للعام الدراسي 2008/2007. والجدول (1) يوضح توزع لأفراد مجتمع الدراسة.

الجدول1. توزع افراد مجتمع الدراسة بحسب الرتبة الأكاديمية، والمركز الوظيفي، ونوع الكلية

المتغيرات	الفئة	المجموع
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	347
	أستاذ مشارك	249
	أستاذ مساعد	425
	مدرس	88
المركز الوظيفي	عميد	18
	نائب عميد	18
	مساعد عميد	41
	رئيس قسم	98
	عضو هيئة تدريس	934
نوع الكلية	علمية	627
	إنسانية	482
المجموع		1109

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية بحيث تمثل الكليات العلمية، والكليات الإنسانية، ويتوافر فيها جميع الرتب الأكاديمية والمراكز الوظيفية. وتكونت العينة من (289) عضو هيئة تدريس والجدول (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الكلية، والرتبة الأكاديمية، والمركز الوظيفي.

الجدول2. توزع أفراد عينة الدراسة بحسب الرتبة الأكاديمية، والمركز الوظيفي، ونوع الكلية

المتغيرات	الفئة	المجموع
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	91
	أستاذ مشارك	65
	أستاذ مساعد	110
	مدرس	23
المركز الوظيفي	عميد	5
	نائب عميد	5
	مساعد عميد	11
	رئيس قسم	26
	عضو هيئة تدريس	242
نوع الكلية	علمية	163
	إنسانية	126
المجموع		289

أداة الدراسة:

هدفت الدراسة بواسطة الأداة إلى تعرف درجة أهمية مجالات المنظمة المتعلمة في الأنموذج المطور، وتعرف درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة (التمكن الشخصي، الرؤية المشتركة، تعلم الفريق، النماذج الذهنية، التعلم التنظيمي، إدارة المعرفة). ومن هنا تم تصميم استبانة تكونت من ثلاثة أجزاء: الأول تضمن البيانات الشخصية التي تعبر عن المتغيرات الوسيطة التي تم اختيارها وهي الرتبة الأكاديمية، والمركز الوظيفي، ونوع الكلية. والثاني تضمن تعريفات لمجالات المنظمة المتعلمة التي اعتمدها الأنموذج ليقوم أعضاء هيئة التدريس بتوضيح درجة أهميتها. والثالث تضمن المتغيرات التي تم

استنباطها خلال المرحلة الثانية من إجراءات الدراسة وهي سبعة مجالات للمنظمة المتعلمة بحيث تضمن كل مجال عدداً من الفقرات التي تقيس مضمونه ومحتواه. والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول 3. عدد الفقرات التي تمثل كل مجال من مجالات الدراسة

الرقم	المجال	عدد الفقرات
1	التمكن الشخصي	10
2	النماذج الذهنية	10
3	الرؤية المشتركة	10
4	تعلم الفريق	10
5	التفكير المنظمي	10
6	التعلم التنظيمي	10
7	إدارة المعرفة	10
المجموع		70

وقد تم توزيع (300) استبانة باليد، استرجع منها (292) استبانة. وبعد الاطلاع على الاستبانات تبين أن هناك ثلاث استبانات لا تحمل الجدية في تعبئتها وغير مكتملة لذلك تم إسقاطها، وبذلك أصبح عدد الاستبانات التي أدخلت في عمليات التحليل الإحصائي (289) استبانه وهي تشكل 96.3% من نسبة الاستبانات التي تم توزيعها.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة تم اعتماد طريقة صدق المحتوى (Content Validity) إذ تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على (23) محكماً ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية، وفي تخصصات أخرى من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك، وجامعة عمان العربية للدراسات العليا، والاختصاصين في وزارة التربية والتعليم. ملحق رقم (2)، وقد طلب إلى المحكمين إبداء آرائهم في درجة ملاءمة الفقرات لمجالات الدراسة، ودرجة وضوحها، وسلامة صياغتها اللغوية، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً. وبعد استعادة الاستبانات تم تفريغ ملاحظات المحكمين وعليه تم اعتماد مجالات الدراسة السبعة مع تبديل لغوي في بعض الفقرات وحذف بعض الفقرات وإضافة فقرات بدلاً منها بحيث حافظت الفقرات على مجموعها مع إجراء التعديلات.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test- retest) إذ تم تطبيق الاستبانة ثم إعادة تطبيقها بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (12) فرداً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية. ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة.

فتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.81-0.93)، و (0.88) للأداة الكلية، مما يدل على أن أداة الدراسة تتسم بدرجة مناسبة من الثبات. والجدول رقم (4) يوضح قيم معاملات الارتباط.

الجدول 4. قيم معاملات الارتباط للمجالات والأداة الكلية بطريقة معامل ارتباط بيرسون

الرقم	المجال	معامل ارتباط بيرسون
1	التمكن الشخصي	0.93
2	النماذج الذهنية	0.89
3	الرؤية المشتركة	0.81
4	تعلم الفريق	0.83
5	التفكير النظمي	0.88
6	التعلم التنظيمي	0.84
7	إدارة المعرفة	0.86
الأداة الكلية		0.88

إجراءات الدراسة:

بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها وتحديد عدد أفراد عينة الدراسة تم توزيع الاستبانة باليد على أفراد عينة الدراسة.

وفي الإستبانة طلب إلى أفراد عينة الدراسة بيان درجة ممارستهم لفقرات الاستبانة في كل مجال وضمن خمسة مستويات:

المستوى الأول: عالية جداً، المستوى الثاني: عالية، المستوى الثالث: متوسطة، المستوى الرابع: منخفضة، المستوى الخامس: منخفضة جداً.

ثم تم تحويل التدريج إلى علامات على النحو التالي:

من 1 إلى أقل من 2.49 تقدير درجة ممارسة قليلة.

بين 2.50 – 3.49 تقدير درجة ممارسة متوسطة.

بين 3.50 – 5.00 تقدير درجة ممارسة كبيرة.

وتم تحويل هذه الاستجابات إلى علامات وإدخالها إلى الحاسوب لمعالجتها إحصائيا حسب غرض الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع المعلومات عن طريق توزيع الأداة واستخراج الصدق والثبات، تمت عملية التحليل الإحصائي لجمع أسئلة الدراسة المتعلقة بهذا الجانب على النحو الآتي:

السؤال الأول: استخدمت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتحليل نتائجه.

السؤال الثاني: استخدام اختبار(ت)، وتحليل التباين الأحادي لتحليل نتائجه.

المرحلة الرابعة: بناء على نتائج الدراسة تم بناء الأنموذج على النحو الآتي:

- تحديد واقع الظاهرة المدروسة وتحديد المخرجات المتوخاه(المأمول)، وذلك من خلال تحديد واقع ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، استرشاداً بنتائج الدراسة المسحية.
- رسم خريطة تدفقية لإبراز العلاقات بين المتغيرات.
- توضيح خطوات الأنموذج والعلاقات بين المتغيرات.
- وصف المتغيرات وكيفية توظيفها في الأنموذج.
- تبيان الحكم على العلاقات بين المتغيرات.
- تقديم الشكل النهائي للأنموذج.
- توضيح كيفية استخدام الأنموذج ضمن خطوات واضحة.

المرحلة الخامسة: صدق الأنموذج : للتحقق من صدق الأنموذج تم عرضه على عدد من الاختصاصيين في مجال الإدارة التربوية ملحق رقم (5) لتقييم درجة مناسبته، ودرجة تحقيقه لغرضه، وقياس ما وضع لأجله ثم تم تعديله بناء على ملاحظاتهم.

المرحلة السادسة: بعد تعديل الأنموذج والتأكد من إمكانية تطبيقه والإفادة منه تم تقديم الأنموذج المطورفي هذه الدراسة لمجالات المنظمة المتعلمة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها، بعد أن قامت الباحثة بجمع البيانات بواسطة أداة الدراسة، وعرضها وفقاً لأسئلة الدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول على: "ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة؟".

للإجابة عن هذا السؤال ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة، إذ كانت كما هي موضحة في الجدول (5).

الجدول 5. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
1	التمكن الشخصي	4.04	0.46	الأولى	كبيرة
2	النماذج الذهنية	3.90	0.44	الثانية	كبيرة
4	تعلم الفريق	3.50	0.66	الثالثة	كبيرة
5	التفكير النظمي	3.36	0.65	الرابعة	متوسطة
7	إدارة المعرفة	3.33	0.69	الخامسة	متوسطة
6	التعلم التنظيمي	3.29	0.85	السادسة	متوسطة
3	الرؤية المشتركة	3.27	0.68	السابعة	متوسطة
الأداة الكلية		3.53	0.49	-	كبيرة

* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (5) أن المجال الأول " مجال التمكن الشخصي " قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (0.46)، وجاء المجال الثاني "مجال النماذج الذهنية " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (0.44)، أما المجال الثالث" مجال الرؤية المشتركة " احتل المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.27) وانحراف معياري (0.68)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة الكلية (3.53) بانحراف معياري (0.49) وهو يقابل تقدير لدرجة ممارسة كبيرة.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات الدراسة إذ كانت على النحو التالي:

أ- المجال الأول: مجال التمكن الشخصي:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في الجدول (6).

الجدول 6. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال التمكن الشخصي

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	أستطيع أن أحدد كيفية تحقيق ما أريد.	4.51	0.53	الرابعة
2	أمتلك المقدرة على تقييم ما أقوم بإنجازه.	4.53	0.55	الثالثة
3	أعتمد على نفسي في أداء عملي.	4.71	0.45	الأولى
4	أمتلك المهارات اللازمة للقيام بعملي.	4.62	0.49	الثانية
5	أفيد من أسلوب زملائي المتميزين لتطوير مهاراتي في العمل.	4.04	0.91	السادسة
6	أقبل على فرص التعلم داخل الجامعة.	3.82	0.86	السابعة
7	أقبل على فرص التعلم خارج الجامعة.	3.76	0.95	الثامنة
8	أحرص على استمرارية التعلم.	4.45	0.62	الخامسة
9	ألعب دوراً في تشكيل الواقع الجامعي.	3.49	1.14	التاسعة
10	أشارك في تعديل الهياكل التنظيمية في الجامعة.	2.52	1.18	العاشرة
	المجال ككل	4.04	0.46	-

- الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (6) أن الفقرة رقم (3) والتي نصت على " أعتمد على نفسي في أداء عملي " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.71) وانحراف معياري (0.45)، وجاءت الفقرة رقم (4) والتي كان نصها " أمتلك المهارات اللازمة للقيام بعملي " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.62) وانحراف معياري (0.49)، بينما احتلت الفقرة رقم (10) والتي نصت على " أُشارك في تعديل الهياكل التنظيمية في الجامعة " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.52) وانحراف معياري (1.18)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (4.04) وانحراف معياري (0.46)، وهو يقابل تقدير الممارسة بدرجة كبيرة.

ب- المجال الثاني: مجال النماذج الذهنية:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في الجدول (7).

الجدول 7. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال النماذج الذهنية

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
11	أعبر بحرية عن آرائي المتعلقة بالجامعة.	3.80	0.95	السابعة
12	تزيد اجتماعات القسم من فاعلية عملي.	3.20	1.09	الثامنة
13	تجرى نقاشات مهنية منظمة بين أعضاء هيئة التدريس.	3.07	0.98	العاشرة
14	يحمل أعضاء هيئة التدريس وجهات نظر متقاربة حول قضايا العمل.	3.08	0.91	التاسعة
15	أتقبل الرأي الآخر.	4.45	0.60	الأولى
16	أتعامل مع الأخطاء باعتبارها فرصاً للتعلم.	4.40	0.55	الثانية
17	أعتبر تعاون أعضاء هيئة التدريس في حل مشكلة ما مصدراً للمعرفة.	4.21	0.67	الخامسة
18	استخدم أساليب مناسبة لتجنب مواقف الإحراج.	4.15	0.63	السادسة
19	أربط بين الأسباب والنتائج.	4.34	0.58	الثالثة
20	أمتلك نظرة كلية للمواقف.	4.24	0.62	الرابعة
	المجال ككل	3.90	0.44	-

- الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (7) أن الفقرة رقم (15) والتي نصت على " أتقبل الرأي الآخر " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.45) وانحراف معياري (0.60)، وجاءت الفقرة رقم (16) والتي كان نصها " أتعامل مع الأخطاء باعتبارها فرص للتعلم " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.40) وانحراف معياري (0.55)، بينما احتلت الفقرة رقم (13) والتي نصت على " تجرى نقاشات مهنية منظمة بين أعضاء هيئة التدريس " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.07) وانحراف معياري (0.98)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.90) وانحراف معياري (0.44)، وهو يقابل تقدير لدرجة ممارسة كبيرة.

ج- المجال الثالث: مجال الرؤية المشتركة:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في الجدول (8).

الجدول 8. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال الرؤية المشتركة

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
21	أشارك في بناء رؤية الجامعة.	2.95	1.16	التاسعة
22	تسعى الجامعة لتحقيق أهداف واقعية.	3.31	0.97	السادسة
23	تؤكد رؤية الجامعة على تبادل المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس.	3.19	0.92	السابعة
24	وضع رؤية الجامعة مسؤولية مشتركة.	3.70	0.99	الثانية
25	تطور الجامعة رؤيتها بناء على استشراف المستقبل.	3.40	0.93	الرابعة
26	أقيم ذاتياً توجهي نحو تحقيق رؤية الجامعة.	3.59	0.88	الثالثة
27	يحمل أعضاء هيئة التدريس اتجاهات إيجابية نحو عملية التميز.	3.37	0.90	الخامسة
28	تحقيق رؤية الجامعة مسؤولية مشتركة.	3.98	0.93	الأولى
29	يتميز نظام الجامعة الإداري بتحقيق الاستقرار.	3.09	1.00	الثامنة
30	أشارك في صناعة قرارات الجامعة.	2.13	1.10	العاشرة
	المجال ككل	3.27	0.68	-

- الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (8) أن الفقرة رقم (28) والتي نصت على " تحقيق رؤية الجامعة مسؤولية مشتركة " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (0.93)، وجاءت الفقرة رقم (24) والتي كان نصها " وضع رؤية الجامعة مسؤولية مشتركة " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.99)، بينما احتلت الفقرة رقم (30) والتي نصت على " أُشارك في صناعة قرارات الجامعة " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.13) وانحراف معياري (1.10)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.27) وانحراف معياري (0.68)، وهو يقابل تقدير لدرجة ممارسة متوسطة.

د- المجال الرابع: مجال تعلم الفريق:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في الجدول (9).

الجدول 9. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال تعلم الفريق

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
31	تشكل الجامعة فرقاً للعمل على جميع المستويات.	3.08	1.02	التاسعة
32	أتعاون مع رؤسائي في العمل.	4.28	0.66	الأولى
33	هناك درجة من الاعتمادية المتبادلة بين الأعضاء في إنجاز العمل.	3.39	0.85	السابعة
34	يختار أعضاء الفريق منهج العمل.	3.38	0.83	الثامنة
35	يشجع عمل الفريق مساءلة الذات.	3.49	0.90	الخامسة
36	يلتقي أعضاء هيئة التدريس بشكل دوري لتبادل الخبرات.	2.82	1.13	العاشرة
37	يدعم أعضاء هيئة التدريس العضو الجديد.	3.46	1.22	السادسة
38	يتم اختيار أعضاء فريق العمل بناء على امتلاكهم مهارات تتلاءم مع طبيعة العمل.	3.62	1.14	الرابعة
39	تعلم الفريق من مصادر التنمية المهنية في الجامعة.	3.69	1.10	الثانية
40	تساهم فرق العمل في استمرارية تعلم أعضاء هيئة التدريس.	3.66	1.09	الثالثة
	الأداة ككل	3.50	0.66	-

- الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (9) أن الفقرة رقم (32) والتي نصت على" أتعاون مع رؤسائي في العمل " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.28) وانحراف معياري (0.66)، وجاءت الفقرة رقم (39) والتي كان نصها " تعلم الفريق من مصادر التنمية المهنية في الجامعة " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.69) وانحراف معياري (1.10)، بينما احتلت الفقرة رقم (36) والتي نصت على " يلتقي أعضاء هيئة التدريس بشكل دوري لتبادل الخبرات " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.82) وانحراف معياري (1.13)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.50) وانحراف معياري (0.66)، وهو يقابل تقدير لدرجة ممارسة كبيرة.

هـ- المجال الخامس: مجال التفكير النظمي:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في الجدول (10).

الجدول 10. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال التفكير النظمي

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
41	ينظر الأعضاء للنظام الجامعي بوصفه أكبر من مجموع مكوناته.	3.64	0.98	الثالثة
42	التغيرات غير المتوقعة هي فرص للتعلم.	3.56	0.91	الرابعة
43	يستفيد أعضاء هيئة التدريس من التغذية الراجعة في عملهم.	3.65	0.88	الثانية
44	يُعزز أعضاء هيئة التدريس عند تقديمهم حلولاً مبتكرةً لمشكلة ما.	3.72	1.00	الأولى
45	أعضاء هيئة التدريس قادة كل في موقعه.	3.54	1.08	الخامسة
46	لديَّ الوقت الكافي لمناقشة الأفكار الجديدة.	3.11	1.13	السابعة
47	تتبع الجامعة ممارسات تزيد احتمالات النجاح لدى أعضائها.	3.25	1.00	السادسة
48	يتم معالجة المشكلات الجامعية بتقصي جذورها.	2.99	1.02	العاشرة
49	يتخذ أعضاء هيئة التدريس أساليب حديثة لمواكبة التغير السريع.	3.08	0.90	الثامنة
50	أستطيع رؤية شبكة العلاقات بين أجزاء النظام الجامعي.	3.04	0.91	التاسعة
	المجال ككل	3.36	0.65	-

- الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (10) أن الفقرة رقم (44) والتي نصت على" يُعزز أعضاء هيئة التدريس عند تقديمهم حلولاً مبتكرةً لمشكلة ما " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.72) وانحراف معياري (1.00)، وجاءت الفقرة رقم (43) والتي كان نصها " يستفيد أعضاء هيئة التدريس من التغذية الراجعة في عملهم " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.65) وانحراف معياري (0.88)، بينما احتلت الفقرة رقم (48) والتي نصت على " يتم معالجة المشكلات الجامعية بتقصي جذورها " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.99) وانحراف معياري (1.02)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.36) وانحراف معياري (0.65)، وهو يقابل تقدير لدرجة ممارسة متوسطة.

و- المجال السادس: مجال التعلم التنظيمي:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في الجدول (11).

الجدول 11. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال التعلم التنظيمي

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
51	للوحدة الأكاديمية التي أعمل بها دور في تطوير مهاراتي في العمل.	3.76	1.06	الأولى
52	تحقق استراتيجية الجامعة معدلاً من التعلم يفوق معدل التغير في البيئة.	3.53	1.08	الثانية
53	تمتلك الجامعة نظاماً عادلاً للحوافز.	3.20	1.25	الثامنة
54	تهتم الجامعة بنشاطات التعلم الداعمة لمهارات التفكير الابتكاري.	3.38	1.05	الثالثة
55	تهتم الجامعة بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى أعضائها.	3.35	1.12	الرابعة
56	توفر الجامعة لأعضائها فرص التعلم التفاعلي.	3.34	1.11	الخامسة
57	تدعم الجامعة ممارسات التجريب من أجل تحسين الأداء.	2.85	1.09	العاشرة
58	تسعى الجامعة إلى الحد من تعدد المستويات في هيكلها التنظيمي.	3.04	1.00	التاسعة
59	مهام العمل واضحة في الهيكل التنظيمي للجامعة.	3.22	0.97	السادسة
60	تتخذ الجامعة إجراءات وقائية للتقليل من حدوث المشكلات.	3.21	1.06	السابعة
	المجال ككل	3.29	0.85	-

- الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (11) أن الفقرة رقم (51) والتي نصت على" للوحدة الأكاديمية التي أعمل بها دور في تطوير مهاراتي في العمل " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (1.06)، وجاءت الفقرة رقم (52) والتي كان نصها " تحقق استراتيجية الجامعة معدلاً من التعلم يفوق معدل التغير في البيئة " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.53) وانحراف معياري (1.08)، بينما احتلت الفقرة رقم (57) والتي نصت على " تدعم الجامعة ممارسات التجريب من أجل تحسين الأداء" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.85) وانحراف معياري (1.09)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.29) وانحراف معياري (0.85)، وهو يقابل تقدير لدرجة ممارسة متوسطة.

ز- المجال السابع: مجال إدارة المعرفة:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في الجدول (12).

الجدول 12. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال إدارة المعرفة

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
61	تمتلك الجامعة استراتيجية واضحة لإدارة المعرفة.	3.18	0.93	السابعة
62	تحفز الجامعة أعضاء هيئة التدريس على الاستفادة من مخزونها المعرفي.	3.43	0.96	الرابعة
63	تسعى الجامعة باستمرار لتحديث مخزونها المعرفي.	3.40	0.91	الخامسة
64	تعلم الجامعة أعضاء هيئة التدريس بما تجريه من تعديلات في استراتيجية إدارة المعرفة.	3.50	1.02	الثالثة
65	يطلب من أعضاء هيئة التدريس التحقق من توافر المعرفة قبل البدء بالعمل.	3.13	0.93	الثامنة
66	مخزون الجامعة المعرفي ملك لجميع الوحدات الأكاديمية.	2.94	1.28	العاشرة
67	يسري تبادل المعرفة في جميع اتجاهات الهيكل التنظيمي في الجامعة.	3.10	1.01	التاسعة
68	يوظف أعضاء هيئة التدريس ما يحصلون عليه من معرفة.	3.64	0.96	الأولى
69	تتوفر في الجامعة الكوادر البشرية القادرة على القيام بمهام إدارة المعرفة.	3.39	0.88	السادسة
70	تستخدم الجامعة التكنولوجيا الحديثة للحصول على المعرفة.	3.61	0.90	الثانية
	المجال ككل	3.33	0.69	-

- الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (12) أن الفقرة رقم (68) والتي نصت على" يوظف أعضاء هيئة التدريس ما يحصلون عليه من معرفة " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.64) وانحراف معياري (0.96)، وجاءت الفقرة رقم (70) والتي كان نصها " تستخدم الجامعة التكنولوجيا الحديثة للحصول على المعرفة " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.61) وانحراف معياري (0.90)، بينما احتلت الفقرة رقم (66) والتي نصت على " مخزون الجامعة المعرفي ملك لجميع الوحدات الأكاديمية " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.94) وانحراف معياري (1.28)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.33) وانحراف معياري (0.69)، وهو يقابل التقدير الموافقة بدرجة متوسطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

- نص السؤال الثاني على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 05،)، في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة تعزى إلى متغيرات: المركز الوظيفي، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط ات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة على النحو التالي:

أ - متغير المركز الوظيفي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة والأداة الكلية، حسب متغير المركز الوظيفي، إذ كانت كما هي موضحة في الجدول (13).

الجدول 13. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة والأداة الكلية حسب متغير المركز الوظيفي

الرقم	المجال	المركز الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	التمكن الشخصي	عميد	5	3.80	0.158
		نائب عميد	5	3.86	0.518
		مساعد عميد	11	4.08	0.583
		رئيس قسم	26	3.97	0.511
		عضو هيئة تدريس	242	4.06	0.452
2	النماذج الذهنية	عميد	5	3.58	0.396
		نائب عميد	5	3.78	0.507
		مساعد عميد	11	3.93	0.347
		رئيس قسم	26	3.82	0.382
		عضو هيئة تدريس	242	3.91	0.458
3	الرؤية المشتركة	عميد	5	3.30	0.224
		نائب عميد	5	3.40	0.600
		مساعد عميد	11	3.59	0.643
		رئيس قسم	26	3.08	0.704
		عضو هيئة تدريس	242	3.28	0.684
4	تعلم الفريق	عميد	5	3.10	0.367
		نائب عميد	5	3.48	0.577
		مساعد عميد	11	3.55	0.491
		رئيس قسم	26	3.01	0.891
		عضو هيئة تدريس	242	3.57	0.626

5	التفكير النظمي	عميد	5	2.68	286.
		نائب عميد	5	3.44	0.503
		مساعد عميد	11	3.54	0.454
		رئيس قسم	26	3.00	0.965
		عضو هيئة تدريس	242	3.40	0.610
6	التعلم التنظيمي	عميد	5	2.86	0.971
		نائب عميد	5	3.74	0.541
		مساعد عميد	11	3.53	0.496
		رئيس قسم	26	2.57	0.884
		عضو هيئة تدريس	242	3.36	0.827
7	إدارة المعرفة	عميد	5	3.04	0.559
		نائب عميد	5	3.24	0.456
		مساعد عميد	11	3.55	0.466
		رئيس قسم	26	3.10	0.930
		عضو هيئة تدريس	242	3.36	0.671
الأداة الكلية		عميد	5	3.21	0.285
		نائب عميد	5	3.63	0.344
		مساعد عميد	11	3.65	0.393
		رئيس قسم	26	3.22	0.603
		عضو هيئة تدريس	242	3.56	0.478

يبين الجدول (13) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة والأداة الكلية، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (14).

الجدول 14. نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة والأداة الكلية حسب متغير المركز الوظيفي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
التمكن الشخصي	بين المجموعات	0.677	4	0.169	0.797	0.528
	داخل المجموعات	60.312	284	0.212		
	الكلي	60.989	288			
النماذج الذهنية	بين المجموعات	802.	4	0.200	0.996	0.410
	داخل المجموعات	57.172	284	0.201		
	الكلي	57.973	288			
الرؤية المشتركة	بين المجموعات	2.120	4	0.530	1.150	0.333
	داخل المجموعات	130.914	284	0.461		
	الكلي	133.034	288			
تعلم الفريق	بين المجموعات	8.503	4	2.126	5.092	*0.001
	داخل المجموعات	118.551	284	0.417		
	الكلي	127.053	288			
التفكير النظمي	بين المجموعات	6.539	4	1.635	3.986	*0.004
	داخل المجموعات	116.465	284	0.410		
	الكلي	123.003	288			
التعلم التنظيمي	بين المجموعات	17.151	4	4.288	6.343	*0.000
	داخل المجموعات	191.974	284	0.676		
	الكلي	209.125	288			
إدارة المعرفة	بين المجموعات	2.559	4	0.640	1.352	0.251
	داخل المجموعات	134.406	284	0.473		
	الكلي	136.964	288			
الأداة الكلية	بين المجموعات	3.409	4	0.852	3.636	* 0.007
	داخل المجموعات	66.559	284	0.234		
	الكلي	69.968	288			

- ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\propto = 0.05$).

يبين الجدول (14) أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝ = 0.05) عند جميع مجالات الدراسة ، عدا مجالات: تعلم الفريق، والتفكير النظمي، والتعلم التنظيمي، والأداة الكلية تعزى لمتغير المركز الوظيفي. ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في الجدول (15).

الجدول 15. نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة والأداة الكلية حسب متغير المركز الوظيفي

المجال	المركز الوظيفي		عميد	نائب عميد	مساعد عميد	رئيس قسم	عضو هيئة التدريس
		المتوسط الحسابي	3.10	3.84	3.55	3.01	3.57
تعلم الفريق	عميد	3.10		0.74*	0.45*	0.09	0.47*
	نائب عميد	3.84			0.29	0.73*	0.27
	مساعد عميد	3.55				0.54*	0.02
	رئيس قسم	3.01					*
	عضو هيئة تدريس	3.57					
المجال	المركز الوظيفي		عميد	نائب عميد	مساعد عميد	رئيس قسم	عضو هيئة التدريس
		المتوسط الحسابي	2.68	3.44	3.54	3.00	3.40
التفكير النظمي	عميد	2.68		*0.76	0.86*	0.32	*0.72
	نائب عميد	3.44			0.10	*0.44	0.04
	مساعد عميد	3.54				*0.54	0.14
	رئيس قسم	3.00					*0.40
	عضو هيئة تدريس	3.40					

المجال	المركز الوظيفي		عميد	نائب عميد	مساعد عميد	رئيس قسم	عضو هيئة التدريس
		المتوسط الحسابي	2.86	3.74	3.53	2.57	3.36
التعلم التنظيمي	عميد	2.86		*0.88	*0.67	0.29	*0.50
	نائب عميد	3.74			0.21	1.17	*0.38
	مساعد عميد	3.53				0.96*	0.17
	رئيس قسم	2.57					*0.79
	عضو هيئة تدريس	3.36					
المجال	المركز الوظيفي		عميد	نائب عميد	مساعد عميد	رئيس قسم	عضو هيئة التدريس
		المتوسط الحسابي	3.21	3.63	3.65	3.22	3.56
الأداة الكلية	عميد	3.21		*0.42	*0.44	0.01	0.35*
	نائب عميد	3.63			0.02	*0.41	0.07
	مساعد عميد	3.65				*0.43	0.09
	رئيس قسم	3.22					*0.34
	عضو هيئة تدريس	3.56					

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = 0.05)

يبين الجدول (15) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ = 0.05) بين متوسط ات تقديرات ذوي المركز الوظيفي (عميد) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي المركز الوظيفي (نائب عميد، ومساعد عميد، وعضو هيئة التدريس) من جهة ثانية، وذلك لصالح تقديرات ذوي المركز الوظيفي (نائب عميد، ومساعد عميد، وعضو هيئة تدريس). كما كانت هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(∝ = 0.05) بين متوسطات تقديرات ذوي المركز الوظيفي (نائب عميد) من جهة ومتوسط تقديرات ذوي المركز الوظيفي (رئيس قسم) من جهة ثانية، وذلك لصالح تقديرات ذوي المركز الوظيفي (نائب عميد). كما يبين الجدول أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(∝ = 0.05) بين متوسط تقديرات ذوي المركز الوظيفي(مساعد عميد) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي المركز الوظيفي(رئيس قسم) من جهة ثانية، وذلك لصالح

تقديرات ذوي المركز الوظيفي(مساعد عميد). وهناك فروق دالة إحصائياً بين متوسط تقديرات ذوي المركز الوظيفي(رئيس قسم) من جهة ومتوسط تقديرات ذوي المركزالوظيفي(عضو هيئة التدريس) من جهة ثانية، وذلك لصالح تقديرات(عضو هيئة التدريس). وذلك عند جميع مجالات المقارنة.

ب - متغير الرتبة الاكاديمية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة حسب متغير الرتبة الأكاديمية على مجالات الدراسة والأداة الكلية، إذ كانت كما هي موضحة في الجدول (16).

الجدول 16. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة والأداة الكلية حسب متغير الرتبة الأكاديمية

الرقم	المجال	الرتبة الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	التمكن الشخصي	أستاذ	91	4.09	0.412
		أستاذ مشارك	65	4.12	0.492
		أستاذ مساعد	110	3.98	0.462
		مدرس	23	3.97	0.515
2	النماذج الذهنية	أستاذ	91	3.94	0.452
		أستاذ مشارك	65	3.94	0.470
		أستاذ مساعد	110	3.84	0.418
		مدرس	23	3.89	0.511
3	الرؤية المشتركة	أستاذ	91	3.34	0.671
		أستاذ مشارك	65	3.34	0.771
		أستاذ مساعد	110	3.20	0.643
		مدرس	23	3.19	0.609
4	تعلم الفريق	أستاذ	91	3.59	0.644
		أستاذ مشارك	65	3.65	0.620
		أستاذ مساعد	110	3.33	0.684
		مدرس	23	3.51	0.631
5	التفكير النظمي	أستاذ	91	3.42	0.717
		أستاذ مشارك	65	3.43	0.657

		أستاذ مساعد	110	3.26	0.612
		مدرس	23	3.38	0.550
6	**التعلم التنظيمي**	أستاذ	91	3.39	0.889
		أستاذ مشارك	65	3.45	0.688
		أستاذ مساعد	110	3.11	0.829
		مدرس	23	3.32	0.635
7	**إدارة المعرفة**	أستاذ	91	3.40	0.682
		أستاذ مشارك	65	3.26	0.749
		أستاذ مساعد	110	3.24	0.663
		مدرس	23	3.70	0.549
الأداة الكلية		أستاذ	91	3.59	0.504
		أستاذ مشارك	65	3.60	0.495
		أستاذ مساعد	110	3.42	0.486
		مدرس	23	3.57	0.407

يبين الجدول (16) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة والأداة الكلية، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (17).

الجدول 17. نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة والأداة الكلية حسب متغير الرتبة الأكاديمية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
التمكن الشخصي	بين المجموعات	1.187	3	0.396	1.886	0.132
	داخل المجموعات	59.802	285	0.210		
	الكلي	60.989	288			
النماذج الذهنية	بين المجموعات	0.606	3	0.202	1.004	0.391
	داخل المجموعات	57.367	285	0.201		
	الكلي	57.973	288			
	بين المجموعات	1.332	3	0.444	0.961	0.412

الرؤية المشتركة	داخل المجموعات	131.702	285	0.462		
	الكلي	133.034	288			
تعلم الفريق	بين المجموعات	5.465	3	1.822	4.270	*0.006
	داخل المجموعات	121.589	285	0.427		
	الكلي	127.053	288			
التفكير النظمي	بين المجموعات	1.682	3	0.561	1.317	0.269
	داخل المجموعات	121.321	285	0.426		
	الكلي	123.003	288			
التعلم التنظيمي	بين المجموعات	6.202	3	2.067	2.904	*0.035
	داخل المجموعات	202.923	285	0.712		
	الكلي	209.125	288			
إدارة المعرفة	بين المجموعات	4.727	3	1.576	3.396	*0.018
	داخل المجموعات	132.238	285	0.464		
	الكلي	136.964	288			
الأداة الكلية	بين المجموعات	1.956	3	0.652	2.732	*0.044
	داخل المجموعات	68.012	285	0.239		
	الكلي	69.968	288			

- ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\propto = 0.05$)

يبين الجدول (17) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيۃ عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\propto = 0.05$) عند جميع مجالات الدراسة ، عدا مجالات تعلم الفريق، التعلم، المنظمي، إدارة المعرفة، والأداة الكلية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في الجدول (18).

الجدول 18. نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة والأداة الكلية حسب متغير الرتبة الأكاديمية

المجال	الرتبة الأكاديمية		أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	مدرس
		المتوسط الحسابي	3.59	3.65	3.33	3.51
تعلم الفريق	أستاذ	3.59		0.06	*0.26	0.08
	أستاذ مشارك	3.65			*0.32	0.14
	أستاذ مساعد	3.33				0.18
	مدرس	3.51				
المجال	الرتبة الأكاديمية		أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	مدرس
		المتوسط الحسابي	3.39	3.45	3.11	3.32
التعلم التنظيمي	أستاذ	3.39		0.06	*0.28	0.07
	أستاذ مشارك	3.45			*0.34	0.13
	أستاذ مساعد	3.11				0.21
	مدرس	3.32				
المجال	الرتبة الأكاديمية		أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	مدرس
		المتوسط الحسابي	3.40	3.26	3.24	3.70
إدارة المعرفة	أستاذ	3.40		0.14	0.16	*0.30
	أستاذ مشارك	3.26			0.02	*0.44
	أستاذ مساعد	3.24				*0.46
	مدرس	3.70				
المجال	الرتبة الأكاديمية		أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	مدرس
		المتوسط الحسابي	3.59	3.60	3.42	3.57
الأداة الكلية	أستاذ	3.59		0.01	*0.17	0.02
	أستاذ مشارك	3.60			*0.18	0.03
	أستاذ مساعد	3.42				0.15
	مدرس	3.57				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto = 0.05$)

يبين الجدول (18) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ مساعد) من جهة ومتوسط تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ، و أستاذ مشارك) من جهة ثانية، وذلك لصالح ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ، و أستاذ مشارك)، عند مجال تعلم الفريق ومجال التعلم التنظيمي، والاداة الكلية، بينما كانت الفروق بين متوسط تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (مدرس) من جهة ومتوسط تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ، و أستاذ مشارك،

وأستاذ مساعد) من جهة ثانية، وذلك لصالح ذوي الرتبة الأكاديمية (مدرس) عند مجال إدارة المعرفة.

ج _ متغير نوع الكلية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة حسب متغير نوع الكلية على مجالات الدراسة والأداة الكلية، إذ كانت كما هي موضحة في الجدول (19).

الجدول 19. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة حسب متغير نوع الكلية

الرقم	المجال	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	التمكن الشخصي	علمية	163	4.07	0.489
		إنسانية	126	4.01	0.420
2	النماذج الذهنية	علمية	163	3.91	0.437
		إنسانية	126	3.88	0.465
3	الرؤية المشتركة	علمية	163	3.26	0.724
		إنسانية	126	3.28	0.621
4	تعلم الفريق	علمية	163	3.49	0.660
		إنسانية	126	3.50	0.672
5	التفكير النظمي	علمية	163	3.35	0.649
		إنسانية	126	3.37	0.661
6	التعلم التنظيمي	علمية	163	3.27	0.845
		إنسانية	126	3.31	0.864
7	إدارة المعرفة	علمية	163	3.33	0.675
		إنسانية	126	3.34	0.710
الأداة الكلية		علمية	163	3.53	0.509
		إنسانية	126	3.53	0.474

يبين الجدول (19) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة و الأداة الكلية، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروقات، تم استخدام اختبار (ت)، كما هو موضح في الجدول (20).

الجدول 20. نتائج اختبار (ت) للفروقات بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة والأداة الكلية حسب متغير نوع الكلية

المجال	الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
التمكن الشخصي	علمية	4.07	0.489	287	0.966	0.335
	إنسانية	4.01	0.420			
النماذج الذهنية	علمية	3.91	0.437	287	0.473	0.637
	إنسانية	3.88	0.465			
الرؤية المشتركة	علمية	3.26	0.724	287	0.252	0.801
	إنسانية	3.28	0.621			
تعلم الفريق	علمية	3.49	0.660	287	0.055	0.956
	إنسانية	3.50	0.672			
التفكير النظمي	علمية	3.35	0.649	287	0.322	0.748
	إنسانية	3.37	0.661			
التعلم التنظيمي	علمية	3.27	0.845	287	0.414	0.679
	إنسانية	3.31	0.864			
إدارة المعرفة	علمية	3.33	0.675	287	0.132	0.895
	إنسانية	3.34	0.710			
الأداة الكلية	علمية	3.53	0.509	287	0.060	0.952
	إنسانية	3.53	0.474			

يبين الجدول (20) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\propto = 0.05$) عند جميع مجالات الدراسة والأداة الكلية تعزى لمتغير نوع الكلية.

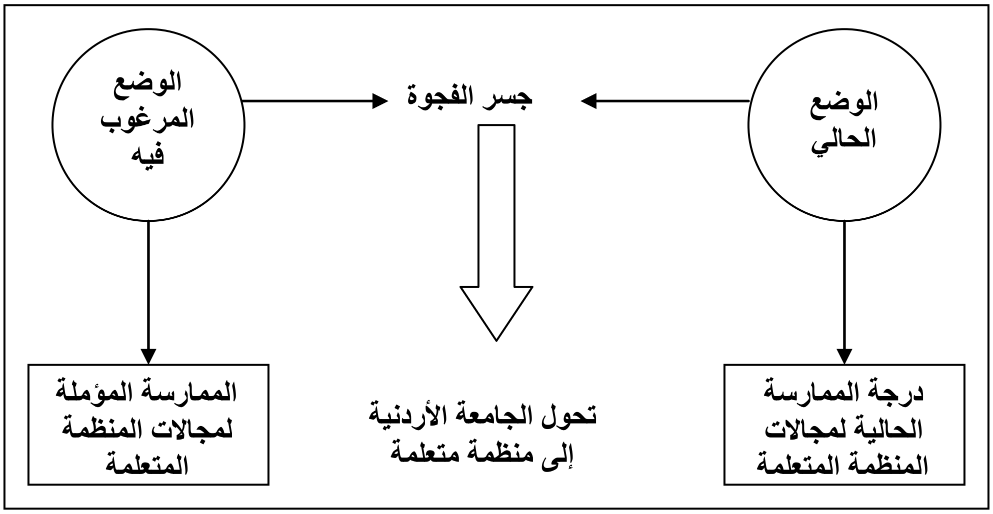
ثالثاً:النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على (ما الأنموذج الأنسب لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية؟).

وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال إجراء هذه الدراسة والسير عبر مراحلها لتطوير الأنموذج وذلك بالاعتماد على الأدب التربوي ذي الصلة والوارد في المراجع والمصادر والدراسات المسحية، إذ تم تطوير الأنموذج عبر الخطوات المتسلسلة التالية:

1. جمع المعلومات: إذ تم جمع الخلفية النظرية للأنموذج، والتي تضمنت مجالات المنظمة المتعلمة مفهومها، ومكوناتها، وخصائصها، ومتطلبات ممارستها. كما تم تحليل كل مجال من مجالات المنظمة السبعة التي اعتمدتها الدراسة للتوصل إلى علاقة منطقية بينه وبين المجالات الأخرى، كما تم تقصي الفوائد المتحققة من ممارسة كل مجال ليصار إلى التعبير عنها بعلاقات ترابطية في الأنموذج المطور.
2. مخطط عمل الأنموذج ويتضمن ما يلي:
   - أ - الكشف عن درجة ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة في مجتمع الدراسة والذي اعتبر الوضع الحالي والقائم.
   - ب - تقدير الحاجات اللازمة للوصول الى الشكل المؤمل لمجالات المنظمة المتعلمة. وهنا تم استنتاج متطلبات تحقيق كل مجال بحيث تضمن كل مجال عشرة بنود محددة تعتبر من أساسيات تحقيقه. واعتبر الشكل المؤمل هو الممارسة الفعلية بدرجة عالية لمتطلبات كل مجال (الوضع المرغوب فيه).
   - ج - جسر الفجوة بين الوضع الحالي والوضع المرغوب فيه من خلال تحويل الجامعة الأردنية إلى منظمة متعلمة عبر الممارسة الكاملة لمجالات المنظمة المتعلمة التي اعتمدها الأنموذج.

ويمكن التعبير عن الخطوات السابقة من خلال الشكل التالي:



الشكل 20. مخطط عمل الأنموذج

د-الخريطة التدفقية للأنموذج:

تكون الأنموذج من المجالات السبعة للمنظمة المتعلمة مرتبطة بمتطلبات ممارستها ونتائج تحقيقها بعد أن تم جمعها وربطها بصورة منطقية وذلك على النحو التالي:

- التمكن الشخصي: والذي يتطلب تحقيقه تحديد الشخص لهدف معين بعيد المدى قد يستغرق الوصول إليه مدة حياة الشخص وهذا ما عبر عنه بالرؤية الفردية، كما يتطلب وجود مقياس حقيقي لمعرفة التقدم نحو تحقيق هذه الرؤية، وامتلاك مفهوم واضح للواقع الحالي يمكن الشخص من تعرف التحديات. إن توافر هذه المتطلبات يحقق التمكن الشخصي لدى الأفراد والذي يعتبر مجالاً ضرورياً من مجالات المنظمة المتعلمة ومن هنا يتدفق الأنموذج عبر سؤال "هل تحقق التمكن الشخصي؟" فيظهر قراران: "لا" الذي يؤدي إلى العودة لتفحص متطلبات التمكن الشخصي، و"نعم" الذي يؤدي إلى النتائج المترتبة على تحقق مجال التمكن الشخصي وهي الحرص على عملية التحسن والتطور من خلال التعلم المستمر الذي يحقق امتلاك الأفراد للمعرفة ويجعلهم يستشرفون المستقبل معاً.
- الرؤية المشتركة: والتي تبدأ من الرؤية التي يحملها الأفراد ويعتبرونها حقيقة وتتشكل من خلال امتلاكهم للمعرفة واستشرافهم للمستقبل وتؤثر في النماذج الذهنية التي يحملونها. وتعتبر متطلبات تحقق مجال الرؤية المشتركة ضرورية لأنها تؤثر في تشكيل المجالات الأخرى ومن

هنا يجب التأكد من توافرها عبر سؤال"هل تم التوافر؟" لتظهر شجرة القرار:"لا" الذي يؤدي بالعودة لتفحص المتطلبات والمجالات السابقة، و"نعم" الذي يؤدي إلى النتائج المترتبة على تحقق مجال الرؤية المشتركة ومتطلباته وهي النماذج الذهنية والتفكير النظمي وإدارة المعرفة.

- النماذج الذهنية: التي تعبر عن طريقة الشخص في النظر إلى العالم وتتطلب امتلاك معرفة حقيقية فعلية ناتجة عن عمليات التعلم المستمر التي يمارسها الشخص.
- تعلم الفريق: والذي ينبع أساساً مما تعلمه الأفراد بشكل استمراري، ويتحقق من خلال تسلسل عدة مراحل تتضمن:

1. التشكيل: ويشمل المرحلة التي يتعلم فيها أفراد المجموعة التعامل مع بعضهم البعض.
2. العصف: ويتضمن المرحلة التي تتم فيها المفاوضات شديدة الحدة حول القواعد التي سيعمل ضمنها الفريق.
3. التطبيع: ويتضمن مرحلة قبول القواعد وتطور الشعور بالفريق وتشارك المعلومات.
4. الأداء: وهي مرحلة إدراك المستويات العليا في الإنتاجية والنوعية وصناعة القرار وجمع المصادر والاعتمادية التفاعلية.

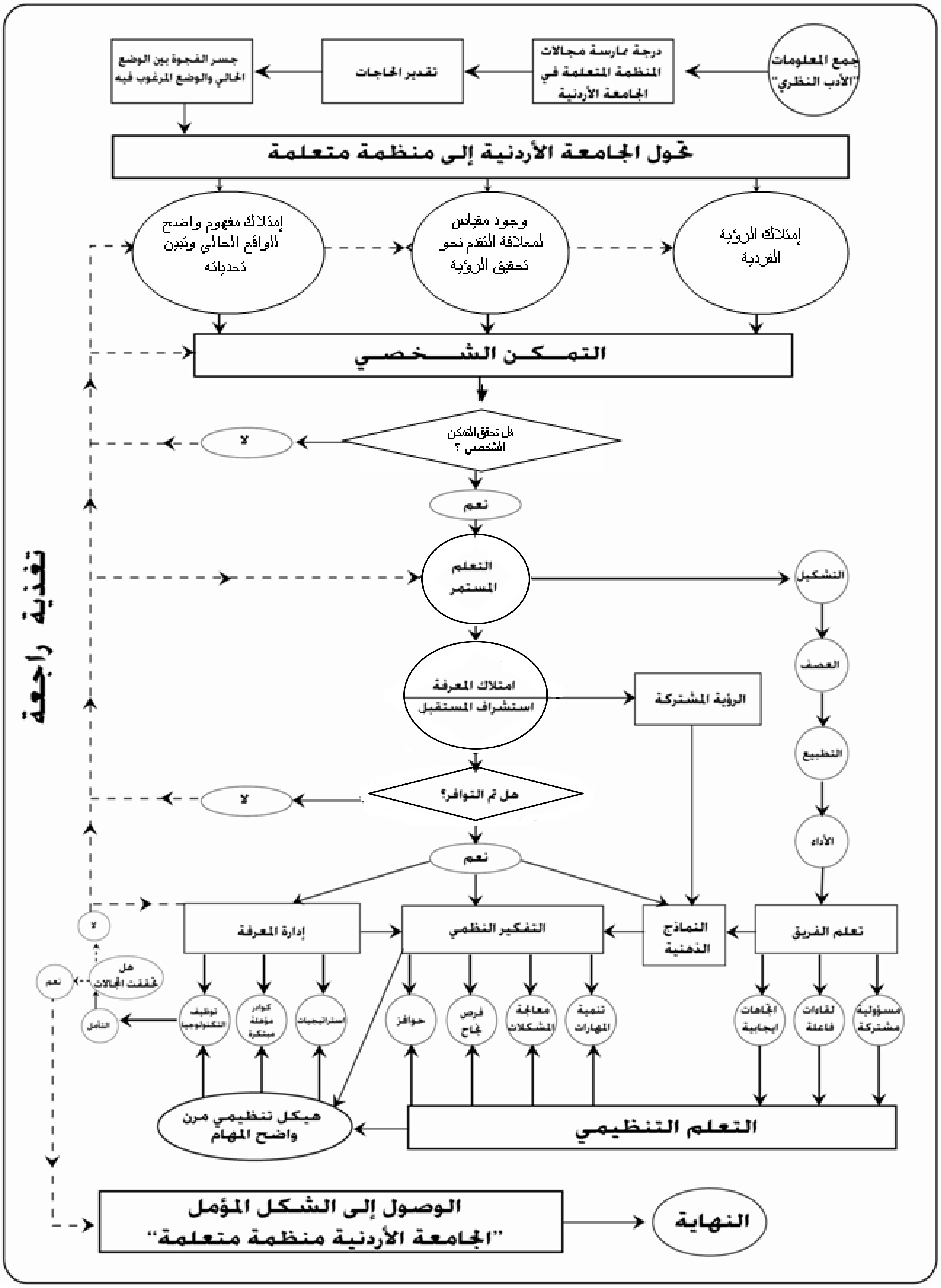
- التفكير النظمي: تلعب النماذج الذهنية التي يحملها الأفراد دوراً كبيراً في تشكيل طريقة تفكيرهم، وعندما تكون ناتجة عن الرؤية المشتركة فإنها تجعل الأفراد ينظرون إلى الأمور بصورة كلية شاملة مراعين جزئياتها ومكوناتها من خلال تلمس شبكة العلاقات التي تربط بينها.
- التعلم التنظيمي: يتولد عن تعلم الفريق شعور لدى أعضاء المنظمة بالمسؤولية المشتركة ويتواصلون من خلال لقاءات واجتماعات ونقاشات هادفة وفاعلة ويتولد لديهم شعور إيجابي نحو التميز فيسعون إليه وتتجمع كافة هذه النتائج الإيجابية لتعلم الفريق مولدة نظاماً للتنمية المهنية وتطوير الأفراد وتطوير المنظمة وهو ما يشكل التعلم التنظيمي. الذي ينتج عن تحقيقه مع اتخاذ التفكير النظمي طريقة للتفكير فوائد عديدة تتضمن تنمية مهارات التفكير العليا والمهارات القيادية ومعالجة المشكلات والوقاية منها وتوفير الدعم والحوافز المادية والمعنوية وزيادة فرص النجاح وتطوير هيكل تنظيمي مرن واضح المهام.

- إدارة المعرفة: وهو مطلب أساسي للتعامل مع المعرفة التي تمتلكها المنظمة ويمكن تحقيقه من خلال ما تمتلكه المنظمة من استراتيجيات وكوادر مؤهلة قادرة على التحقق من المعرفة، وتوظيفها، وتبادلها، ومواكبة التطور من خلال توظيف التكنولوجيا.
- إن توفر العناصر الرئيسة التي تضمنها الأنموذج وهي المجالات السبعة للمنظمة المتعلمة يتطلب تقييمها، وتطويرها، وتحديثها باستمرار لتتمكن المنظمة فعلاً من مواكبة التغير الحادث في بيئتها. وهذا يتحقق بإطالة النظر إلى كل عنصر وتقييمه من خلال إطالة التأمل الذي يطرح السؤال "هل تحققت المجالات؟" فتكون شجرة القرار بالتغذية الراجعة سلباً بالعودة إلى المجالات (العناصر) ومتطلباتها، وإيجاباً بتحقيق المنظمة المتعلمة. ولأجل ما تم الحصول عليه من نتائج إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول ممارساتهم للمجالات، تم الركيز في الأنموذج على المجالات التي تبين أن درجة ممارستها متوسطة وهي: التفكير النظمي، وإدارة المعرفة، والتعلم التنظيمي، والرؤية المشتركة، بحيث تم توضيح كيفية الوصول إلى رفع درجة ممارستها من خلال توضيح كافة المعطيات الضرورية لتوافرها، وتحفيزاً للتركيز عليها وإيلائها الأهمية، ثم توضيح جميع النتائج والفوائد المترتبة على ممارسة تلك المجالات، مما يعطي فرصةً أكبر من خلال هذا الأنموذج لمعالجة الوسط في ممارستها لتكون ممارسةً بصورة عالية.

3- تقييم الأنموذج واعتماده:

تم عرض الأنموذج المطور من خلال هذه الدراسة على عدد من المحكمين المختصين في حقل الإدارة والادارة التربوية. ملحق رقم(5).

وبعد مراعاة ملاحظاتهم تم التوصل إلى الشكل النهائي للأنموذج واعتبار اعتماد تقديمه في هذه الدراسة العلمية. والشكل رقم(22) التالي يعبر عن الأنموذج.



الشكل 21. أنموذج (ضحى) لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الاردنية

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

تم في الفصل الرابع عرض النتائج التي تم التوصل إليها في الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الدراسة، ويتم في هذا الفصل مناقشة إجابة كل سؤال على حده وذلك على النحو التالي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

تمت الإجابة عن هذا السؤال بتعرف درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لكل مجال من مجالات المنظمة المتعلمة، وعلى الأداة الكلية. ويلاحظ من الجدول رقم (5) أن درجة الممارسة لمجالات المنظمة على الأداة الكلية كانت كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى أن الجامعة الاردنية تعد من الجامعات الرائدة التي تسعى إلى تطوير نفسها والارتقاء بمستواها في كافة المجالات، ويلاحظ هنا أنه على الرغم من أن درجة الممارسة لمجالات المنظمة المتعلمة كبيرة إلا أنها تقترب من المتوسط وليست كبيرة بالدرجة المأمولة وقد يعود ذلك إلى أن الجامعة لا زالت في مرحلة تطوير نظمها الإدارية وفقاً للاتجاهات الحديثة ولم تصل بعد إلى مستويات عليا في مجال ممارسة الاتجاه الإداري الحديث الذي تعتبر المنظمة المتعلمة إحدى أركانه الرئيسة وتتفق نتائج الدراسة هنا مع نتائج دراسة كل من (Osborne, 1998)، و (Smith, 2004)، واللتان توصلتا إلى أن الجامعة التي تسعى لأن تكون منظمة متعلمة تقوم بممارسة مجالات سينج للمنظمة المتعلمة والتي هي جزء من مجالات المنظمة المتعلمة التي حددتها هذه الدراسة. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Wu, 2006)، التي توصلت إلى درجة ممارسة فوق المتوسط لمجالات المنظمة المتعلمة في الجامعات. وبمقارنة المتوسطات الواردة في جدول (5) يلاحظ أن مجال التمكن الشخصي جاء في المرتبة الأولى بدرجة ممارسة كبيرة وجاء مجال النماذج الذهنية في المرتبة الثانية وقد يعود السبب في ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس هم على الأغلب من الفئة التي تحرص باستمرار على التمكن الشخصي، فهم الأعلى في مستوى التعليم بين فئات المجتمع ولديهم من المهارات والمقدرات ما يمكنهم من الوصول إلى المستويات العليا من الإتقان. وبالتالي فهم يتمتعون بالتمكن الشخصي كما أن وجود هذا المجال في المرتبة الأولى قد يفسر وجود مجال النماذج الذهنية

في المرتبة الثانية إذ يرتبط هذان المجالان ببعضهما البعض، فالتمكن الشخصي، يجعل الفرد مقبلاً على التعلم وحريصاً على الاستفادة من تجاربه ومحاولاته وهذا يجعل عملية تعلمه متواصلة وبالتالي يجعله يمتلك منهجاً في النظر إلى الأمور من حوله ويشكل لديه تصوراً عما يدور حوله بحيث يكون هذا التصور قابلاً للتعديل وفقاً لما يتعلمه الفرد وهذا يفسر الممارسة بدرجة كبيرة لمجال النماذج الذهنية.

كما يتبين من خلال الجدول رقم (5) أن مجال الرؤية المشتركة جاء في المرتبة السابعة وبدرجة ممارسة متوسطة، كما جاء مجال التعلم التنظيمي في المرتبة السادسة وبدرجة ممارسة متوسطة وقد يعزى ذلك إلى أن امتلاك الرؤية المشتركة يتطلب اتباع منهج التخطيط الاستراتيجي في المنظمة ووجود شعور الالتزام بهذه الرؤية والتي يفرضها هذا النوع من التخطيط على المنظمة، الأمر الذي يتطلب وقتاً وجهداً كبيراً لتنمية التزام الأفراد بالرؤية المشتركة. كما أن التعلم التنظيمي الذي جاء في المرتبة السادسة ينتج عن وعي هؤلاء الأفراد المتنامي بالمشكلات التنظيمية، ويبني على استخدام المعرفة في الوصول إلى نجاحات مستقبلية بمعنى أنه يرتبط بالرؤية المشتركة أو الحلم المستقبلي للمنظمة وهذا أمر من الصعب بمكان تحقيقه بدرجة عالية لأنه يعتمد على وجود قيادة فاعلة قادرة على التغيير، ومواكبة المستجدات، والتطورات المتسارعة مما يفسر درجة الممارسة المتوسطة لهذا المجال وتتفق نتائج الدراسة حول هذا المجال مع دراسة (هيجان، 1998)، التي توصلت إلى أن من معيقات التعليم التنظيمي وجمود الثقافة التنظيمية وعدم تشجيع أعضاء هيئة التدريس على التعلم. وللوصول إلى صورة أوضح في تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول تم مناقشة النتائج المتعلقة بكل مجال من مجالات المنظمة المتعلمة وذلك على النحو التالي:

أولاً: مجال التمكن الشخصي:

يتبين من الجدول رقم (5) أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لهذا المجال كانت كبيرة وقد يعود السبب في ذلك إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس من الفئات الأعلى تعليماً في المجتمع وبالتالي فهم مِمَنْ يتمتعون أصلاً بالمستويات العليا من الإتقان العلمي والمهني وبتفحص الجدول رقم (6) ومقارنة المتوسطات الحسابية الواردة فيه والتي تشير إلى الممارسات المتعلقة بمجال التمكن الشخصي يلاحظ أن الاعتماد على النفس جاء في المرتبة الأولى،

وامتلاك المهارات اللازمة للعمل جاء في المرتبة الثانية، وقد يعزى ذلك على الأغلب إلى تمتع عضو هيئة التدريس بالسمات الشخصية التي تمكنه من الاعتماد على نفسه في أداء عمله، وإلى حسن إعداد. وتأهيله الذي يسهم بشكل مباشر في تزويده بالمهارات اللازمة لأداء عمله.

كما يلاحظ من الجدول رقم (6) أن ممارسة المشاركة في تعديل الهياكل التنظيمية جاءت في المرتبة العاشرة، وممارسة لعب دور في تشكيل الواقع الجامعي جاءت في المرتبة التاسعة، وقد يعزى ذلك إلى النظام الإداري التقليدي المتبع في الجامعة، وإلى طريقة تشكيل الهيكل التنظيمي للجامعة والتي تسير بشكل تقليدي محدد لا يسمح بإعطاء دور فاعل لعضو هيئة التدريس في تشكيله، والمشاركة في تحديد أطره وملامحه وبالتالي المساهمة في تشكيل الواقع الجامعي.

ثانياً: مجال النماذج الذهنية:

يتبين من الجدول رقم (5) أن درجة الممارسة لمجال النماذج الذهنية كانت كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى إمكانية احتفاظ أعضاء هيئة التدريس بنماذج ذهنية فاعلة ومؤثرة في عملهم ناتجة عن سعيهم الدؤوب نحو التعلم عما يحيط بهم وتكوين صورة عما يدور حولهم، وعلى الأغلب أن ذلك موجود بحكم طبيعة عملهم الأكاديمية، وارتباطهم بحقل التعليم الذي يستند على تطوير طرق التفكير في الأشياء للتعلم عنها.

وبتفحص الجدول رقم (7) ومقارنة المتوسطات الحسابية للممارسات المتعلقة بمجال النماذج الذهنية يلاحظ أن ممارسة تقبل الرأي الآخر جاءت في المرتبة الأولى، وممارسة التعامل مع الأخطاء باعتبارها فرصاً للتعلم جاءت في المرتبة الثانية، وقد يعزى ذلك إلى أن تقبل الرأي الآخر يعد من الممارسات الأساسية التي يحرص عليها الأكاديميون في عملهم باعتبارها من أساسيات التعلم، إذ أن يبدأ من رؤية العالم على ما هو عليه وهذا يقتضي استعداد الفرد لقول ما يفكر به، ولسماع النقد وتقبل الرأي الآخر، وتصحيح الخطأ دون اللجوء إلى التبرير واتخاذ المواقف الدفاعية، وهذا ما قد يفسر وقوع ممارسة التعامل مع الأخطاء باعتبارها فرصاً للتعلم في المرتبة الثانية، إذ أن التقدم في عملية التعلم يبنى على أساس قناعة الأفراد بأنه لا تقدم دون الوقوع في الأخطاء ومن هنا كانت ضرورة تعليم الأفراد رؤية الخلل في نماذجهم الذهنية.

وبمتابعة مقارنة المتوسطات في الجدول رقم (7)، يلاحظ أن الممارسة المتعلقة بإجراء نقاشات مهنية منظمة بين أعضاء هيئة التدريس جاءت في المرتبة العاشرة، والممارسة المتعلقة بتقارب وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس حول قضايا العمل جاءت في المرتبة التاسعة، وقد يعزى ذلك إلى أن النقاشات المهنية المنظمة بحاجة إلى إدارة وتنظيم وإعداد ووقت ولا يمتلك عضو هيئة التدريس الوقت الكافي لإجراء ذلك لا سيما بوجود العبء التدريسي الكبير والأعمال الإدارية التي قد توكل إليه، بالإضافة إلى صعوبة إلتقاء جميع أعضاء هيئة التدريس في نفس الوقت ولفترة زمنية كافية تسمح بطرح موضوعات مهنية وإعطائها حقها من النقاش، وبالطبع يؤثر ذلك كله على الممارسة المتعلقة بحمل وجهات نظر متقاربة حول قضايا العمل، إذ أن قلة إلتقاء أعضاء هيئة التدريس لإجراء نقاشات مهنية يجعل من الصعوبة بمكان الوصول إلى توافق أو تقارب في وجهات النظر التي يحملونها حول قضايا العمل، والعكس صحيح إذ أن كثرة التقاء أعضاء هيئة التدريس في نقاشات مهنية تسهل وتساعد الوصول إلى تقارب في وجهات نظرهم حول قضايا العمل خصوصاً مع ارتفاع ممارستهم لتقبل الرأي الآخر وحرصهم على التعلم من أخطائهم.

ثالثاً: مجال الرؤية المشتركة:

يتبين من الجدول رقم (5) أن درجة الممارسة لمجال الرؤية المشتركة كانت متوسطة وقد يعزى ذلك إلى قلة استخدام منهج التخطيط الاستراتيجي بمراحلة المنظمة في إدارة الجامعة، وتشكيل مسارها ، بالإضافة إلى ما يتطلبه امتلاك الرؤية من تنمية لشعور الالتزام نحو هذه الرؤية.

وبملاحظة الجدول رقم (8) ومقارنة المتوسطات المتعلقة بممارسات مجال الرؤية المشتركة، يلاحظ أن ممارسة اعتبار تحقيق رؤية الجامعة مسؤولية مشتركة، جاءت في المرتبة الأولى. وممارسة اعتباروضع رؤية الجامعة مسؤولية مشتركة جاءت في المرتبة الثانية. وقد يعزى ذلك إلى أن عضو هيئة التدريس على الأغلب يؤمن بدرجة عالية بأهمية الرؤية المشتركة وبالمسؤولية المشتركة في تحقيقها، ويقتنع تماماً بأهمية مشاركته في وضع هذه الرؤية، وإن لم تتح له فرصة ممارسة ذلك وتتفق نتائج الدراسة هنا مع نتائج دراسة كل من (Sarah, 2002)، و (Recce, 2004)، اللتان توصلتا إلى أن الرؤية المشتركة والالتزام بها هي من أكثر المجالات أهمية لتصبح المنظمة متعلمة.

كما يلاحظ من الجدول رقم (8) أن ممارسة المشاركة في صناعة قرارات الجامعة جاءت في المرتبة العاشرة، وممارسة المشاركة في بناء رؤية الجامعة جاءت في المرتبة التاسعة وقد يعزى ذلك إلى أن الممارسة الفعلية لما يؤمن به أعضاء هيئة التدريس وما يقتنعون به لازال يحيطها الكثير من الغموض وتقف في وجهها العوائق الناتجة عن الروتين والمركزية والهياكل التنظيمية التي تسود في المنظمة التقليدية فالقناعة متوافرة لدى أعضاء هيئة التدريس، ويبقى تحسين إدارة النظم وتطوير أطرها وقياداتها مطلباً رئيساً لتحقيق وتنفيذ هذه القناعات.

رابعاً: مجال تعلم الفريق:

يلاحظ من الجدول رقم (5) أن درجة ممارسة مجال تعلم الفريق كانت كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس هم معلمون مؤمنون على الأغلب بأهمية التعلم حريصون على تحقيق التعلم ليس لطلابهم فحسب بل لزملائهم ولأنفسهم ولذلك فعلى الأرجح أنهم فئة لا تجد حرجاً في الاستفسار العلمي واللجوء إلى أصحاب الاختصاص والتعلم من الزملاء والاستفادة من خبرات وتجارب الآخرين وهم أيضاً لا يتوانون عن تقديم ما لديهم من علم وخبرة لإفادة الآخرين. وتتفق نتائج الدراسة هنا مع نتائج دراسة (Ai – Hue, 2005)، التي توصلت إلى أن الممارسة العالية لتعلم الفريق وفريق العمل تحقق الوصول إلى منظمة متعلمة.

وبمقارنة المتوسطات الواردة في جدول رقم (9) والمتعلقة بممارسات مجال تعلم الفريق يلاحظ أن ممارسة التعاون مع الرؤساء في العمل جاءت في المرتبة الأولى، وممارسة اعتبار تعلم الفريق من مصادر التنمية المهنية جاءت في المرتبة الثانية، وتعد هذه نتيجة طبيعية ومتوقعة لأن مثل هذه الممارسات تعتبر على الأغلب من السمات اتي تميز أعضاء هيئة التدريس الذين يلعبون الدور الأكبر في العمل الجامعي، وتحقيق رسالة الجامعة. وتتفق نتائج الدراسة هنا مع نتائج دراسة (Hughes, 2000)، التي توصلت إلى أن مجالات المنظمة المتعلمة والتي منها تعلم الفريق تصب في التنمية المهنية وتطوير الموارد البشرية، كما تتفق نتائج الدراسة أيضاً مع نتائج دراسة (Line, 2004، التي وجدت أثراً لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة التي يعد تعلم الفريق جزءاً منها على التطوير المهني.

خامساً: مجال التفكير النظمي:

يلاحظ من الجدول رقم (5) درجة ممارسة مجال التفكير النظمي كانت متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس على الأغلب لا يمارسون الرؤية الكلية لأجزاء النظام الجامعي وبالتالي لا يستطيعون إدراك شبكة العلاقات المتداخلة التي تربط بين هذه الأجزاء، إذ أن عضو هيئة التدريس غالباً ما يرتبط بوحدته الأكاديمية ويركز على جزئيات عمله ضمن القسم الذي يتبعه، والقليل من أعضاء هيئة التدريس هم ممن يمارسون عملهم ويتعلمون عن كل شيء بدلالة الآخر بحيث يدركون شبكة العلاقات المتداخلة والاعتمادية المتبادلة بين عملهم وأعمال الآخرين والتي يستند إليها التفكير النظمي.

وبمقارنة المتوسطات الواردة في الجدول رقم (10) والمتعلقة بممارسات مجال التفكير النظمي، يلاحظ أن ممارسة تعزيز أعضاء هيئة التدريس عند تقديمهم حلولاً مبتكرة لمشكلة ما، جاءت في المرتبة الأولى، وممارسة استفادة أعضاء هيئة التدريس من التغذية الراجعة جاءت في المرتبة الثانية، وقد يعزى ذلك إلى حرص الجامعة على تشجيع الممارسات المتميزة، ودعمها للحلول الابتكارية خصوصاً في ظل المنافسة على التميز بين مؤسسات التعليم العالي، والمنافسة الشديدة على الاحتفاظ بأعضاء هيئة التدريس المتميزين وذوي الكفاءة العالية في الجامعة. كما أن ممارسة الاستفادة من التغذية الراجعة تعد نتيجة ضمنية لحرص عضو هيئة التدريس على التعلم، والتحسين، والتطوير، وتمكنه الشخصي الذي يجعله ساعياً باستمرار للوصول إلى درجات عالية من الاتقان وهذا الأمر لا يتم إلا بالاستفادة من التغذية الراجعة والتقييم المستمر.

كما يلاحظ من الجدول رقم (10) أن الممارسة المتعلقة بمعالجة المشكلات بتقصي جذورها جاءت في المرتبة العاشرة، والممارسة المتعلقة باستطاعة رؤية عضو هيئة التدريس لشبكة العلاقات بين أجزاء النظام جاءت في المرتبة التاسعة، وقد يعزى ذلك إلى أن المشكلات الجامعية عادة ما تكون معقدة وترتبط بجهات عديدة مما يضطر المسؤولين إلى الميل إلى معالجتها بطريقة سطحية تتعامل مع أعراض المشكلة ولا تخوض في التفاصيل وصولاً إلى الأسباب الحقيقة للمشكلة. وقد يكون ذلك ناتجاً عن عدم المقدرة على رؤية شبكة العلاقات التي تربط أجزاء النظام الجامعي والذي

يمكن أن يعود إلى تمحور الفرد حول ذاته وعمله ولامبالاته بالانعكاسات غير المباشرة لنتائج عمله، وتأثر عمله أيضاً بنتائج أعمال الآخرين.

سادساً: مجال التعلم التنظيمي

يلاحظ من الجدول رقم (5) أن درجة ممارسة مجال التعلم التنظيمي كانت متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى ان الهيكل التقليدي للجامعة والذي يؤكد على اتباع الهرمية والتسلسل الوظيفي يحول دون تدفق المعلومات بانسيابية وإتاحتها للجميع، بالإضافة إلى كثرة الأعباء الملقاة على كاهل عضو هيئة التدريس والتي لا تتيح له الوقت الكافي للتعلم والإطلاع. كما أن ممارسة التعلم التنظيمي في الجامعة بشكل فاعل تتطلب توافر الإمكانيات المالية، والمادية، والبشرية، والتي تعاني معظم الجامعات الرسمية نقصاً منها. وتتفق نتائج الدراسة هنا مع نتائج دراسة (نادية أيوب، 2004) والتي توصلت إلى أن التعلم التنظيمي يتأتى بدعم الإدارة العليا ويتأثر بنوع النشاط وحجم المنشأة، كما تتفق نتائج الدراسة هنا مع نتائج دراسة (Freed & Klugman, 1996)، والتي ركزت على أهمية القوى التي تقود إلى التغيير والثقافة المنظمة التي تدعم التغيير والتعلم التنظيمي، ونتائج دراسة (Chalofsky, 2000)، التي ركزت على ضرورة تغيير واقع التعلم التنظيمي وتحسينه وتطويره وزيادة التدريب والدعم والمساندة المقدمة للإرتقاء به، ودراسة (Drader, 2004)، التي توصلت إلى ضرورة زيادة مستوى التعلم التنظيمي للوصول إلى منظمة متعلمة.

وبمقارنة المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول رقم (11) يلاحظ أن ممارسة اعتبار وجود دور للوحدة الأكاديمية التي يعمل بها عضو هيئة التدريس في تطوير مهاراته في العمل جاءت في المرتبة الأولى، وقد يعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس هم على الأغلب ممن يؤمنون بأهمية الوحدات التعليمية التي ينتمون إليها ويعترفون بفضل أقسامهم في تطوير مهاراتهم وصقل خبراتهم. وجاءت ممارسة اعتبار استراتيجية الجامعة محققة لمعدل من التعلم يفوق التغير في البيئة في المرتبة الثانية وقد يعزى ذلك إلى إيمان أعضاء هيئة التدريس برسالة الجامعة وقناعتهم بسعي الجامعة الدؤوب لمواكبة التطور والتغير السريع، والذي يعكس حرص أعضاء هيئة التدريس العاملين في هذه الجامعة على مواكبة التغير الحادث في البيئة خلال قيامهم بأعمالهم المختلفة من تدريس، وبحث علمي، وخدمة للمجتمع، وتتفق نتائج الدراسة هنا مع نتائج دراسة (Beatz,

(2003، حول أهمية تطبيق مجالات المنظمة المتعلمة في مواكبة التغير والتطور السريع الحادث في البيئة. كما يلاحظ من الجدول رقم (11) أن الممارسة المتعلقة بدعم الجامعة لممارسات التجريب من أجل تحسين الأداء جاءت في المرتبة العاشرة، وقد يعود ذلك إلى أن الجامعة لا تتيح مجالاً للتجريب ولا تقبل المخاطرة في ظل التنافس الشديد الذي تعيش، وأنها تسعى إلى الوصول إلى حلول ابتكارية سريعة دون الخوض في التجريب، لا سيما أن ممارسات التجريب تتطلب الكثير من الجهد والوقت، والمال. ويلاحظ من الجدول (11) أن الممارسة المتعلقة بسعي الجامعة إلى الحد من تعدد المستويات في هيكلها التنظيمي جاءت في المرتبة التاسعة وقد يعود ذلك إلى الهيكل التنظيمي التقليدي للجامعة وإلى القيادة التقليدية التي تتمسك بالإجراءات القديمة وترفض التغيير وتؤمن بالتسلسل الهرمي وتبتعد عن الانفتاح والشفافية والفكر الإداري الحديث.

سابعاً: مجال إدارة المعرفة

يلاحظ من الجدول رقم (5) أن درجة ممارسة مجال إدارة المعرفة كانت متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى حداثة مفهوم إدارة المعرفة وغموض بعض المفاهيم المتعلقة به وعدم وجود حدود فاصلة بينها كالمعرفة الكامنة والمعرفة الظاهرة، إذ أن هناك عدم اهتمام بالمعرفة الكامنة مقابل اهتمام واضح بالمعرفة الظاهرة، وهناك تعامل مع المعرفة على أساس أنها مطلوبة لذاتها، بالإضافة إلى عدم توفير البنية التحتية اللازمة والكوادر البشرية المؤهلة القادرة على إدارة المعرفة وتتفق نتائج الدراسة في هذا المجال مع نتائج دراسة حجازي (2005)، التي توصلت إلى ممارسة محدودة لإدارة المعرفة.

وبمقارنة المتوسطات الواردة في الجدول رقم (12) والمتعلقة بمجال إدارة المعرفة يتبين أن ممارسة توظيف أعضاء هيئة التدريس لما يحصلون عليه من معرفة جاءت في المرتبة الأولى، وقد يعزى ذلك على الأغلب إلى تمتع أعضاء هيئة التدريس بدرجة من الوعي والعلم تمكنهم من توظيف معارفهم وتحقيق الاستفادة القصوى منها، ويلاحظ من الجدول رقم (12) أن ممارسة استخدام الجامعة التكنولوجيا الحديثة للحصول على المعرفة جاءت في المرتبة الثانية وقد يرجع ذلك إلى كثرة اشتراك الجامعة الأردنية بالمواقع الإلكترونية البحثية والمجلات العلمية الموثوقه ذات المستوى العلمي المرموق بالإضافة إلى تطور المكتبة الإلكترونية وتوفر كافة الخدمات فيها. وتتفق نتائج

الدراسة في هذا المجال بشكل عام مع نتائج دراسة (Baranazin, 2001)، التي أكدت على دور التكنولوجيا والانترنت وتوصلت إلى أهمية توظيف التكنولوجيا في ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة.

بينما تختلف نتائج الدراسة في هذا المجال مع نتائج دراسة (Connellys Kellway, 2003)، التي توصلت إلى أن عامل التكنولوجيا ليس ذو أثر في إدارة المعرفة وتبادلها.

ويلاحظ من الجدول رقم (12) أن ممارسة اعتبار مخزون الجامعة المعرفي ملك لجميع الوحدات الأكاديمية جاءت في المرتبة العاشرة، والممارسة المتعلقة بسريان تبادل المعرفة في جميع اتجاهات الهيكل التنظيمي في الجامعة جاءت في المرتبة التاسعة. ويلاحظ ارتباط هاتين الممارستين ببعضها البعض، وقد يعود وجودها في المراتب الأخيرة إلى الهيكل التنظيمي التقليدي للجامعة الذي يؤكد على المستويات الوظيفية ويركز على الإجراءات التقليدية التي تحول دون ملكية المخزون المعرفي لجميع الوحدات الأكاديمية بنفس الدرجة والمستوى والتي تمنع بدورها انسياب المعرفة وتدفقها وتبادلها بحرية في جميع اتجاهات الهيكل التنظيمي، وتتفق استنتاجات الدراسة في هذا المجال مع نتائج دراسة (Jemex & Olfman, 2004). التي توصلت إلى أهمية الهيكل التنظيمي والثقافة التنظيمية ودعم الإدارة العليا في ممارسة مجال إدارة المعرفة بشكل فاعل، كما قد يعزى تأخر هذه الممارسة إلى عزلة القائمين على برنامج إدارة المعرفة وتباعدهم عن منفذي البرنامج والمستفيدين منه من أعضاء هيئة تدريس وطلبة ومجتمع محلي،الأمر الذي قد يجعلهم لا يدركون أهمية تسهيل تبادل وسريان المعرفة وتأمين مرورها بحرية عبر جميع الاتجاهات، وقد يكون من أسباب عرقلة تبادل المعرفة وسريانها وتقليل التشارك في المخزون المعرفي الجامعي حلول وسائل الاتصال التقنية الحديثة محل الاتصال المباشر المتمثل بالندوات والمؤتمرات وورش العمل وجلسات الحوار والتي تعتبر أساسية في سريان تبادل المعرفة والتشارك بها.

وتتفق نتائج الدراسة في مجال إدارة المعرفة بشكل عام مع نتائج دراسة (أماني أبو جزر، 2005) حول واقع إدارة المعرفة في الجامعات الرسمية ونتائج دراسة (Coukos, 2002)، حول زيادة فاعلية إدارة المعرفة وتحديد عوامل نجاحها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

تمت الإجابة عن هذا السؤال بحساب المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة للوصول إلى النتائج المتعلقة بكل متغير على حده وذلك على النحو التالي:

أولاً: متغير المركز الوظيفي:

يبين الجدول رقم (13) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجة ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية تعزى إلى متغير المركز الوظيفي ولتبين مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي والذي يظهر من خلال الجدول رقم (14) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 05،)، تعزى لمتغير المركز الوظيفي في كل من مجالات تعلم الفريق، والتفكير النظمي، والتعلم التنظيمي وعلى الأداة الكلية وباستخدام اختبار شيفيه وتتبع نتائجه في الجدول رقم (15) يتبين أن درجة الممارسة لمجالات تعلم الفريق والتفكير النظمي، والتعلم التنظيمي، والأداة الكلية كانت أعلى لدى المراكز الوظيفية (نائب عميد، ومساعد عميد، وعضو هيئة تدريس)، عنها لدى المركزين الوظيفيين (عميد، ورئيس قسم)، وقد يعزى ذلك إلى وجود هذين المركزين (عميد، ورئيس قسم) في موقع السلطة واتخاذ القرار، ومسؤوليتهما مسؤولية مباشرة عن القرارات المتخذة والمشكلات الحادثة مما يجعل الأفراد في هذين المركزين أكثر حرصاً على تجنب التغيير واتباع الروتين والالتزام بالإجراءات التقليدية، فقد تقل ممارستهم لمجال تعلم الفريق بسبب انشغالهم بالعمل الإداري الذي يأخذ جل وقتهم ويجعلهم ينغمسون في العمليات التنظيمية مركزين على أطر ضيقة في عملهم تضمن لهم عدم الوقوع في المشكلات وتحافظ على سير الأمور بالشكل الاعتيادي، وهذا بالتالي يبعد هذه الفئة عن ممارسة مجال التفكير النظمي إذ يميلون بحكم طبيعة عملهم إلى الربط بين الأمور بعلاقات خطية ولا يسمح لهم عبء العمل الإداري الملقى على كاهلهم بتأمل ترابط مستويات النظام الذي يعملون فيه فهم على الأغلب لا يتلمسون شبكة العلاقات الداخلية ولا يمتلكون النظرة الكلية إلى النظام الجامعي. أما بالنسبة إلى مجال التعلم التنظيمي فقد تكون الثقافة التنظيمية السائدة والتي تنتج عن طبيعة الهيكل التنظيمي وما تفرضه من علاقات بين أعضاء المنظمة عائقاً أمام ممارسته لدى العمداء ورؤساء الأقسام الذين ينغمسون في الأدوار التقليدية والأعمال الروتينية واتباع أنظمة

الرقابة الرسمية، الأمر الذي لا يسمح لهم بإعطاء الاهتمام والجهد والدعم المادي والمعنوي لعمليات التعلم المنظمي وممارساته ومن هنا فقد أثرت الممارسات الأقل لمجالات تعلم الفريق والتفكير النظمي والتعلم التنظيمي لدى فئة المركز الوظيفي عميد والمركز الوظيفي رئيس قسم على درجة الممارسة على الأداة الكلية مقارنة مع باقي المراكز الوظيفية وتتفق نتائج الدراسة حول متغير المركز الوظيفي مع نتائج دراسة (Bradford, 2004)، التي توصلت إلى أن المركز الوظيفية ذات العلاقة بالتدريس وليس الأعمال الإدارية والسلطوية هي أكثر ممارسة لمجالات المنظمة المتعلمة بينما تختلف نتائج الدراسة حول متغير المركز الوظيفي مع نتائج دراسة (إيمان أبو خضير، 2006)، التي لم تجد أثراً لمتغير نوع الوظيفة على ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة.

ثانياً: متغير الرتبة الأكاديمية:

يبين الجدول رقم (16) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة والأداة الكلية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية ولتبين مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي والذي يظهر من خلال الجدول رقم (17) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائة عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 05،)، تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية في كل من مجالات تعلم الفريق، والتعلم التنظيمي، وإدارة المعرفة، والأداة الكلية وباستخدام اختبار شيفية وتتبع نتائجه في الجدول رقم (18) يتبين أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات تعلم الفريق والتعلم التنظيمي والأداة الكلية أعلى لدى ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ، وأستاذ مشارك) منها لدى ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ مساعد، ومدرس) وقد يعزى ذلك إلى أن متغير الرتبة الأكاديمية يرتبط بسنوات الخبرة والتفوق في البحث العلمي إذ يكون لدى أعضاء هيئة التدريس في رتبة أستاذ ورتبة أستاذ مشارك مستوى عال من الخبرة والأبحاث العلمية التي تجعل مساهمتهم في الممارسات المتعلقة بمجال تعلم الفريق، والتعلم التنظيمي كبيرة، كما أن العبء التدريسي (عدد ساعات التدريس) التي يحملها أعضاء هيئة التدريس من ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ وأستاذ مشارك)، يكون أقل من العبء التدريسي لذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ مساعد، ومدرس) مما يمنحهم الفرصة والوقت الكافي للاهتمام بعملية التعلم والإطلاع والاستفادة من فرق العمل والتعلم التنظيمي وممارسته بشكل أكبر، وهذا يؤثر بالتالي على ممارستهم على الأداة الكلية لمجالات المنظمة المتعلمة.

كما يلاحظ من الجدول رقم (18) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (مدرس) من جهة ومتوسط تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد) من جهة ثانية عند مجال إدارة المعرفة وذلك لصالح ذوي الرتبة الأكاديمية مدرس، وقد يعزى ذلك إلى أن عضو هيئة التدريس في رتبة مدرس لازال في بداية عمله الجامعي وهو على الأغلب يسعى إلى إثبات ذاته من خلال الممارسة الجادة لإدارة المعرفة والحرص على الاستفادة من المخزون المعرفي والتأكد من توافره للتمكن من توظيفه بنجاح وبالتالي يتمكن هؤلاء من إثبات جدارتهم كأعضاء هيئة تدريس في أول سلم الرتب الأكاديمية في الجامعة.

وتختلف نتائج الدراسة حول متغير الرتبة الأكاديمية مع نتائج دراسة كل من (Muse, 2000)، و (Wu, 2006) اللتان لم تجدا أثراً لمتغير الرتبة الأكاديمية في ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة.

ثالثاً: متغير نوع الكلية:

يتبين من الجدول رقم (19) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة، والأداة الكلية. وبإجراء اختبار (ت) لتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لهذه الفروق بينت النتائج التي ظهرت في الجدول رقم (20) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α =05،)، تعزى لمتغير نوع الكلية عند جميع مجالات الدراسة وعلى الأداة الكلية وقد يعزى ذلك على الأغلب إلى وجود وتوافر كافة متطلبات ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة في كل كلية من كليات الجامعة بغض النظر عن كونها إنسانية أم علمية ففي جميع الكليات هناك أعضاء هيئة تدريس ممن يتمتعون بالتمكن الشخصي ويمتلكون نماذج ذهنية ورؤية مشتركة ويمارسون عمليات التفكير النظمي وعمليات التعلم التنظيمي وإدارة المعرفة، فممارسة مجالات المنظمة واردة في أي كلية أو وحدة أكاديمية مهما كان أختصاصها علمي أم إنساني ولا ترتبط بتخصصات معينة أو تقتصر على حقول علمية دون غيرها. الأمر الذي يفسر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة تعزى إلى متغير الكلية.

وتتفق نتائج الدراسة حول متغير نوع الكلية مع نتائج دراسة (Muse, 2000)، بينما تختلف مع نتائج دراسة (Neefee, 2001)، التي توصلت إلى وجود فروق في ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة لصالح الكليات العلمية التقنية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

تمت الإجابة عن السؤال الثالث بتطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة في الجامعة الأردنية بالاستناد إلى الأدب النظري المتعلق بتطوير النماذج وبالمنظمة المتعلمة، وبالاستفادة من نتائج الدراسات العلمية المحكمة في هذا الموضوع وبملاحظة الخريطة التدفقية للأنموذج المطور شكل رقم (22).

يتبين أن الأنموذج بني في الأساس على تكوين خلفية نظرية وتم جمع المعلومات اللازمة لتطويره من كافة المصادر العلمية الموثوقة مما يدعم استناد الأنموذج على قاعدة متينة وحقائق علمية سليمة، مكنت الباحثة من التوصل إلى تطوير أداة لقياس درجة ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة في الجامعة الأردنية وقد أفادت الباحثة من المجالات التي اعتمدتها بعض الدراسات وأضافت مجالات أخرى أثبت الأدب النظري أهميتها، وتم تحكيم الأداة والتأكد من صدقها وثباتها، مما يدعم سلامة النتائج التي تم التوصل إليها عن واقع الممارسة (الوضع القائم)، وتم تقدير الحاجات على اعتبار أن درجة الممارسة العالية جدا تمثل الوضع المؤمل، ثم توضح الخريطة التدفقية للأنموذج عمله الأساسي وهو جسر الفجوة بين الواقع والمؤمل والذي يكون من خلال تحول الجامعة إلى منظمة متعلمة، ثم تسري عناصر الأنموذج وتتدفق بتسلسل منطقي تفرضه طبيعة هذه المجالات والعلاقات التي تربط بينها ومتطلبات ممارستها ونتائج تحقيقها، فكان مجال التمكن الشخصي الذي انبثق من ثلاثة متطلبات هي امتلاك الرؤية الفردية ووجود مقياس لمعرفة التقدم نحو تحقيق هذه الرؤية، وامتلاك مفهوم واضح للواقع الحالي وتبين تحدياته وكانت هذه المتطلبات من أهم ما ذكره سينج لتحقق مجال التمكن الشخصي وأكدت عليها الدراسات التي اتخذت مجالات سينج للمنظمة المتعلمة مرجعاً لها، وبمتابعة الخريطة التدفقية للأنموذج يلاحظ أن تمتع الفرد بالتمكن الشخصي مطلب أساسي لتحقيق باقي مجالات المنظمة المتعلمة ومن هنا لابد من التأكد من توافره عبر السؤال " هل تحقق التمكن الشخصي؟" والذي ينتج عنه شجرة القرار: "لا" الذي يؤدي إلى

العودة لتفحص متطلبات التمكن الشخصي، و"نعم" الذي يؤدي إلى النتائج المترتبة على تحقق مجال التمكن الشخصي وهي الحرص على عملية التحسن والتطور من خلال التعلم المستمر الذي يعد متطلباً رئيساً للمرور بمراحل تكون تعلم الفريق المتسلسلة وهي التشكيل والعصف والتطبيع والأداء. ويولد لديه الحرص على عملية التعلم المستمر والتحسين المتواصل، وهذا التعلم الذي ينتج من التمكن الشخصي، كما يعد التعلم المستمر متطلباً رئيساً لامتلاك المعرفة، واستشراف المستقبل من خلال هذه المعرفة وكلاهما يعدان من متطلبات تحقيق مجال الرؤية المشتركة. وتعتبر متطلبات تحقيق مجال الرؤية المشتركة ضرورية لأنها تؤثر في تشكيل المجالات الأخرى ومن هنا يجب التأكد من توافرها عبر سؤال"هل تم التوافر؟" لتظهر شجرة القرار:"لا" الذي يؤدي بالعودة لتفحص المتطلبات والمجالات السابقة، و"نعم" الذي يؤدي إلى النتائج المترتبة على تحقق مجال الرؤية المشتركة ومتطلباته وهي النماذج الذهنية والتفكير النظمي وإدارة المعرفة. ويلاحظ أن النماذج الذهنية تتأثر بالرؤية المشتركة وتتعدل حسب هذه الرؤية كما أن تعلم الفريق يؤدي إلى تطوير النماذج الذهنية لدى أعضاء الفريق ويدعم ويرسخ عمليات التفكير النظمي، كما أن تعلم الفريق من خلال ما ينتج عنه من شعور بالمسؤولية المشتركة واللقاءات الفاعلة وتنمية للاتجاهات الإيجابية لدى أعضاء الفريق نحو التميز، فإنه ينتج التعلم التنظيمي الذي يحقق تعليماً منظمياً لكافة الأعضاء في المنظمة، والذي يشترك مع التفكير النظمي في تحقيق نتائج مذهلة في تنمية المهارات القيادية ومهارات التفكير العليا ومعالجة المشكلات والوقاية منها وزيادة فرص النجاح وتطوير نظام فاعل للدعم والحوافز المادية والمعنوية. ويلاحظ أن كافة هذه النتائج المنبثقة عن التعليم التنظيمي والتفكير النظمي تنتج هيكلاً تنظيماً غير تقليدي فهو مرن واضح المهام قادر على تطوير استراتيجيات حديثة لإدارة المعرفة من خلال كوادر مؤهلة ذات كفاءة عالية، وهو هيكل مواكب للتطور وموظف للتكنولوجيا وبذلك فهو يجعل من مجال إدارة المعرفة الذي كان نتيجة حتمية لامتلاك المعرفة واستشراف المستقبل مجالاً حيوياً مواكباً للتطور وينتج عن هذه المجالات المترابطة والمتداخلة في انعكاساتها على المنظمة بعد مهم اعتبرته بعض الدراسات مجالاً رئيساً من مجالات المنظمة المتعلمة وهو التأمل الذي ينطوي على إطالة التفكير في كل جزئية واستبصارها وتقييم ما تم التوصل إليه فيها.

لتكون النتيجة بسؤال تقييمي كتغذية راجعة"هل تحققت المجالات؟" وهنا تظهر النتيجة المنطقية في تدفق عناصر الأنموذج فإذا كانت الإجابة سلبية (لا) تطلب ذلك العودة بالتغذية الراجعة لتصب في جميع عناصر الأنموذج المؤدية لبعضها البعض، وإذا كانت الإجابة إيجابية (نعم) فإن التغذية الراجعة هنا تدل على تحقق المجالات وبالتالي تحول الجامعة الأردنية إلى منظمة متعلمة.فقد راعى الأنموذج ما تم التوصل إليه من نتائج إحصائية عن ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمجالات المنظمة المتعلمة، إذ ركز على المجالات التي كانت متوسطة وهي:(التفكير النظمي،وإدارة المعرفة،والتعلم التنظيمي،والرؤية المشتركة). فوضح كيفية الوصول إليها من خلال معطياتها الأساسية التي تضمن توافرها، ثم توضيح النتائج والفوائد المترتبة على ممارستها مما يزيد من عمل الأنموذج في التحفيز عليها ورفع درجة ممارستها. ويلاحظ من خلال ما سبق أن الأنموذج المطور في هذه الدراسة يمكن استخدامه وتطبيقه والاستفادة منه في أي جامعة ترغب في التحول إلى منظمة متعلمة لأنه استند إلى حقائق علمية ودراسات عالمية أكدت على أهمية مجالات الدراسة لتصبح المنظمات متعلمة وتتفق نتائج الدراسة في تطوير الأنموذج مع نتائج دراسة كل من (Yang&Watkins,2004)، (Wu, 2006)، اللتان طورتا نماذج مشابهة تضمنت مجالات المنظمة المتعلمة، بينما تختلف مع نتائج دراسة (Alive&McCormick,2003)، التي توصلت إلى أنموذج يتناول مجالات المنظمة المتعلمة إلا أنه يتأثر بالاختلافات الثقافية ولا يمكن تطبيقه على جميع الجامعات الراغبة في التحول إلى منظمات متعلمة.

التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، تخلص الباحثة إلى تقديم مجموعة من التوصيات تتمثل فيما يلي:

1. نتج عن هذه الدراسة تطوير أنموذج لمجالات المنظمة المتعلمة ومن هنا توصي الباحثة باستخدام هذا الأنموذج وتوظيفه لتحويل الجامعة الأردنية إلى منظمة متعلمة.
2. بينت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة كبيرة إلا أنها اقتربت كثيراً من المتوسط، وكانت متوسطة في مجالات الرؤية المشتركة، والتفكير النظمي، والتعلم التنظيمي، وإدارة المعرفة ومن هنا توصي الباحثة بعقد

دورات لتوعية أعضاء هيئة التدريس بمفهوم المنظمة المتعلمة والممارسات التي تحقق مجالاتها.

3. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية تعزى لمتغير المركز الوظيفي في مجالات تعلم الفريق، والتفكير النظمي، والتعلم التنظيمي ولصالح المراكز الوظيفية (نائب عميد، ومساعد عميد، وعضو هيئة تدريس)، ومن هنا توصي الباحثة بتوعية أعضاء هيئة التدريس في المراكز الوظيفية التي هي في موقع السلطة (عميد، رئيس قسم)، بأهمية ممارسة تعلم الفريق والتفكير النظمي والتعلم التنظيمي من خلال ورشات عمل متخصصة في هذه المجالات.
4. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية ولصالح ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ، وأستاذ مشارك)، في مجال تعلم الفريق ومجال التعلم التنظيمي، ولصالح ذوي الرتبة الأكاديمية (مدرس) في مجال إدارة المعرفة ومن هنا توصي الباحثة بالتركيز على ذوي الرتب الأكاديمية الأقل ممارسة لهذه المجالات بتدريبهم وتوعيتهم من خلال عقد الندوات وورش العمل المناسبة.
5. لم تتوافر خلال البحث دراسات عربية كافية في موضوع المنظمة المتعلمة ومن هنا توصي الباحثة بإجراء دراسات علمية أخرى في موضوع المنظمة المتعلمة.

المراجع العربية:

أبو أصبع، صالح خليل (1999). **الاتصال الجماهيري**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

أبو بكر، فاتن (2001). **نظم الإدارة المفتوحة (ثورة الأعمال القادمة للقرن الحادي والعشرين)** . القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

أبو جزر، أماني (2005). **مشروع مقترح لإدارة المعرفة في الجامعات الرسمية الأردنية**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

أبو خضير، إيمان (2006). **إدارة التعلم التنظيمي في معهد الإدارة العامة** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الأحمدي، كاسر وعايد، طلال (2004**). قياس انتاجية الإدارية الحكومية في الوطن العربي** ، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع"، إدارة المعرفة في العالم العربي"، المنعقد في جامعة الزيتونة الخاصة، عمان (26- 28) نيسان، 2004.

إدريس، ثابت (2005). **نظم المعلومات الإدارية في المنظمات المعاصرة** . الإسكندرية: الدار الجامعية.

أيوب، ناديا (2004). دور ممارسة التعلم التنظيمي في مساندة التغيير الاستراتيجي في المنشآت السعودية الكبرى. **مجلة الإدارة العامة**، 44(1):63-134.

برودترك، أوتو (1998). التعلم والإبداع التنظيمي: أدوات إعادة إحياء الخدمة العامة: **المجلة الدولية للعلوم الإدارية**، 3(1): 141- 164.

بشر، يحيى (2004). بناء أنموذج لتطوير واقع إدارة وتنظيم شؤون الطلبة في الجامعات اليمنية. **مجلة البحوث والدراسات التربوية**، (19): 40-98.

بكار، براء (2002). **إدارة الإبداع في المنظمات المتعلمة** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الخلايلة، صالح (2006). **أنموذج مقترح للإصلاح الإداري للنظام التربوي الأردني في ظل توجيه التعليم نحو إقتصاد المعرفة** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

التل، أحمد (1998). **التعليم العالي في الأردن منشورات لجنة تاريخ الأردن " 57"**، عمان: دائرة المكتبة.

الثبيتي، ملحان (2000). الجامعات: نشأتها، مفهومها، وظائفها "دراسة وصفية تحليلية، **مجلة التربية**، الكويت 14(45):212-259

جاد الرب، سيد (2006). **إدارة الموارد الفكرية والمعرفية في منظمات الأعمال العصرية** ، منشورات جامعة قناة السويس.

جرار، صلاح (2005). سبل تحسين جودة الأداء لعضو هيئة التدريس في كليات الآداب، **المجلة الثقافية**، الجامعة الأردنية، (65، 64): 88 – 97.

جواد، شوقي (2000). **إدارة الاستراتيج**. عمان: مكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

حجازي، هيثم (2005). **قياس أثر إدراك إدارة المعرفة في توظيفها لدى المنظمات الأردنية،** دراسة تحليلية مقارنة بين القطاعين العام والخاص باتجاه بناء أنموذج لتوظيف إدارة المعرفة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

حيدر، عبد اللطيف (2004). الأدوار الجديدة لمؤسسات التعليم في الوطن العربي في ظل مجتمع المعرفة، **مجلة كلية التربية،** (21): 1 -44.

خصاونة، سامي (2005). جامعة المستقبل في الأردن، آراء وأفكار واقتراحات، **المجلة الثقافية** ، (56/64): 15- 55.

خصاونة، سهام، (2003). **دراسة تحليلية للأنماط المعرفية السائدة في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بأنماطها المنظمية** ، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

دائرة العلاقات العامة، **الكتاب السنوي** (2007). الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

الدباسي، صالح (1991). التدريب ونظريات الاتصال، **مجلة رسالة الخليج العربية** ، 12 (39): 27- 51.

الرشدان، محمود (2000). **الإحباط والهدر التربوي في التعليم العالي في الأردن** ، مؤتمر التعليم العالي في الأردن بين الواقع والطموح، جامعة الزرقاء الأهلية، عمان، الأردن.

الرفاعي، غالب وياسين، سعد (2004). **دور إدارة المعرفة في تقليل مخاطر الائتمان: دراسة ميدانية، ورقة مقدمة، في المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع (إدارة المعرفة في العالم العربي)**، جامعة الزيتونة، عمان 26- 82/ 2004.

رهيف، علي والعبيدي، سيلان (1998). **اقتصاديات التعليم وطرائقه التقنية**. بغداد: مالك للنشر والتوزيع.

الزهراني، سعد (1995). **التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي** ، مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية النفسية.

السالم، مؤيد (2002). **نظم المنظمات، دراسة في تطوير الفكر التنظيمي خلال مائة عام**. إربد: عالم الكتب الحديث.

السلمي، علي (1997). الإدارة بالمعرفة، **المجلة الدولية للعلوم الإدارية**، 2 (2): 161- 182.

سميث، مارك (2006). **التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة** .(ترجمة خالد بن محمد العيبان) الرياض: مكتبة التربية العربي لدول الخليج.

السويدان، طارق (2001). **المنظمة المتعلمة: كيف يتعلم الإنسان؟ وكيف تتعلم المنظمات؟** بيروت: دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع.

صائغ، عبدالرحمن (2005). **النموذج العشري لتطوير مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية** . بيروت: الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم.

صالح، محمد (2000). **أصول ومبادئ الإدارة العامة**، جامعة عدن، عدن.

صلاح، منذر (1987). تحليل النظم وبناء النماذج وتنمية الإدارة التربوية، **المجلة العربية للإدارة** ، (1): 51- 58.

العلي، عبد الستار و قندلجي،عامر والعمري، غسان (2006). **المدخل إلى إدارة المعرفة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع للطباعة.

عطاري، عارف وعيسان عبدالله (2003). المدرسة المتعلمة بوصفها أحد بدائل التعلم الحديثة، **ندوة أنماط التعلم الحديثة**، جامعة السلطان قابوس واتحاد الجامعات العربية.

علي، نبيل وحجازي، نادية (2005). **الفجوة الرقمية: رؤية عربية لمجتمع المعرفة** . الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

عيسان، صالحة وعطاري، عارف و العلي، وجيهة (2007). **اتجاهات حديثة في التربية** .عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

القرعان، أحمد (2004). **تطوير أنموذج لقياس درجة إدارة الجودة الشاملة في الوحدات الإدارية في الجامعات الأردنية** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة.جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

قليه، فاروق (1997). **أستاذ الجامعة: الدور والممارسة**. القاهرة: دار زهراء الشرق.

الكبيسي، عامر (2005). **إدارة المعرفة وتطوير المنظمات**. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

الكيلاني، أنمار وديراني، محمد عيد (1998)، النمذجة في مجال التخطيط التربوي بين النظرية والتطبيق، **مجلة جامعة الملك سعود**، 10(1): 65 – 88.

الملكاوي، إبراهيم (2007). **إدارة المعرفة الممارسات والمفاهيم**. عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

مهدي، عباس (2004). أنموذج للقيادة التربوية في المؤسسات التربوية العراقية، **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**،19(1):133-167.

الناظر، ملك (2007). **تطوير أنموذج لتنمية الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في ضوء الواقع والاتجاهات التربوية المعاصرة.** أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، عمان، الأردن.

نجم، عبود (2005). **إدارة المعرفة، المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات** . عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

نصر الله، علي (2001). **مبادئ الاتصال التربوي والإنساني**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

النمر، سعدون وفتحي محمود (2006). **الإدارة العامة: الأسس والوظائف**، ط (6) الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.

نوفل، محمد (1995). تأملات في فلسفة التعليم العالي، **مجلة التربية الجديدة**، 17 (51): 11- 40.

هيجان، عبدالله (1998). التعلم التنظيمي: مدخلاً لبناء المنظمات القابلة للتعلم، **مجلة الإدارة العامة**، 37(4) : 675 – 712.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2008).خلاصة إحصائية عن التعليم العالي.

htt://images:Jordan.gov.jo/wps/wcm/connect

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي(2007) **التقرير الإحصائي السنوي عن التعليم العالي في الأردن 2007/2006** مديرية تكنولوجيا المعلومات، قسم الإحصاء والمعلوماتية.

المراجع الأجنبية:

Addleson, M. (1998). What is a learning organization.

http://gmu.edu/hoome perspective. 2008/2/17.

Adrianna,K. (2005). What Campuses Need to Know about organizational Learning and the Learning organization, **New Directions for higher Education**, (131), 7- 22.

Ai-hua, C. (2005). **University as Learning organization: A case a study work and team Learning in a provate University in Taiwan. Apaper for herdsa** conference, Higher education research and development society, HERDSA 05 – Abstract 329

www.conference.herdsa.org.au 11/11/2008.

Al- Otaibi, S. (2000). **The Learning Organization Development of a conceptual Model and an Instrument for Assessment in Saudi Arabia,** Unpiblished DBA, University of . Hull. Uk.

Alavi, S. and McCormick,J. (2003), **Some Cultural consideration for the Applying the learning Organization Model to Iranian Organization**, Aresearch Paper Presented at Tehran International Management Conference, Australia, University of New South Wales.

American Society for Training Development , ASTD (1998). **Models For Learning Technologies,** Alexandira, VA:ASTD. and Tools For Building a Learning Organization, NewYork Doubleday Dell Publishing Group Inc.

Bartz, G .(2003). **Organizational learning Practics, and Doctor of philosophy, pequest information and learning company**, DAI, Number 3084466.

Bemowski, M.(1993). Quality American Style, **Quyality Progress**,Feb, 26 (4),65-68.

Bradford, J. (2004). **Illinois Community College Presidents Perceptions Of Leadership for Creating or Maintaining learning Colleges**, PHD. DAI **ERIC** ED 479223.

Brown,L. and posner, B.(2001).Exploring the Relationship Between Learning and Leadership. **Leadership and Organizational Development Journal**.26(6),274-280.

Buranasin, Busaya .(2001). **Reelationships between Intement usage and Learning Organization characteristics in American and Thailand Universties**. iniversity of New Haven, USA. DAI – A 63103 P 22053, Dec.

Cahilli, J. (1997). The Real World as Classroom: The Learning Organization **and** Innovation**, The Learning Organization** ,4(3) , 106-108.

Calabrese, R. and Shohes, A. (2000). Recasting educational Administration Programe as Learning organization, **the International Journal of Educationa Management**, 14 (5), 210- 215.

Camp, J. and Evans, J. (1996**). Management science: Modeling Aralysis**, ohio: An Interational Thomson Publishing company.

Campbell,T. and Cairns, H.(1994). **Developing and Measuring the learning organization,** Industrial and Commercial Training,26(7), 10-15.

Cavaleri, S.and Fearon, D. (1996), **Managing in Organizations That Learn**, Black Well Publisher INC., Oxford ,UK.

Chalofsky, N. (2001). **Increasing capacity to learn in the Learning Organization Innovatiov Session 4,** In Academy of Human Resource Development (AHRD), Conference Proceeding, Tulsa,ok., Feb. 28. March 4, 2001, Vol.1/ 2 see CE 081829.

Chalofsky, N. (2005). **Reshaping the way we view the world : meaningful leaners discover new ways of thinking**. Ceorge Washington university in Washington.

Choo, w. (2001). The Knowing Organization as Learning Organization, **Education and Training**, 43(4/5), 197-205,

Connelly, E. and Kelloway, E. (2003). Predictors of Emptoyees Perceptions of knowledge sharing cultures. Queen Center for Knowledge – Based

Enterprises. Leadership and organization development. **Leadership and Organization development Jornal,** 24 (5), 299 – 301.

Cook, J.(1997).**The Learning Organization in the public services, London** : Gower Publishing, LTD.

Coukos,S, and Eleni, D. (2002), **Knowledge Management Processes And Strategies,** Used in United States Research Univerities PHD Florida Atlantic University ERIC, ED 318 3041780.

Drader, A. (2004). **Malaspina University–collegesas Learning organization, Doctoral dissertation, university of Royal Roads**, Dissertation Abstracts International, AAT MQ 86606.

Duke, C. (2002). The Morning after the Millennium: Building the long – haul Learning University. **Journal of Lifelong Education,** 21 (1), 24 – 36.

Fearm, A.(1996). Learning organization, **htt://Home.Nwcap.RR.com** klavsen/ Learning.

Foil, M. and Lyles, M.(1 985). **Organizational Learning, Academy of Management Review**, 10(4), Birmingham, USA .

Forrester, w. (1994). **Learning through systems Dynamics as Preparation For the Twenty -First Century.** Keynote address at the Systems Thinking and Dynamic Modeling conference for K-12 Education, Concord Academy, concord Mass. (June 994)

Fread, J. (2001). **Colleges and universities to fulfill their miffions** Jan – feb, ERIC -NO EJ636703.

Freed, E. and klgman, R. (1996). **Higher Education Institution as Learning Organization : the Quality Princinples and Practices in Higher Education**. Paper Pr at the Annual Meeting of the Association for the study of higher education. (21st, october 31- November 3). ERIC-Education Resources. information center .ED 402845.

Freed, E. (2001). **Why Become A learning organization**? Jan – Feb, ERIC. No Ej 636703.

Friedman , H., Friedman, L., and Pollack, S. (2005). Transforming Aunivesity from a teaching organization to a learning organization .**Review of Business** ,mar 9 (1) ,31-35.

Garratt,B.(2003).**The Learning Organazation Development Democracy at Work**, London : Profile Book LTD.

Garvin, A. (1998). **Building Learning Organization. Harvard Business**. Review on Knowledge Management, U.S.A Harvard Business School Press.

Giesecke,J. and McNeil, B. (2004). Transitioning to the learning Organization. **library Trends** , 53 (1), 54-67.

Goe, M. (1998). **Learning organization and the Innovative**, Effective Middle School. DAI A58/12/P.4538.

Goldman, N. and Preiss,K.(1995). **Agile competitors and virtual organization: strategies for enriching the customer** .New York: van Nostrand Reinhold.

Gupta, A. and McDaniel, J. (2002). Creating competitive Adventage by Effectively Managing Knowledge: a frame work for knowledge Manugement, journal of Knowledge Management practice. **wwwHanic.com Retrieved .**

Herrgard,T.(2000).Difficulties in Diffusion of tacit Knowledge in Organization. **Journal of Intellctual Capital**, 1(4),357-365.

Hughes, J. (2000). **The Learning Organization: What is it? Does it Constitute a useful set of ideas for the human Resource Development practitioner? CIMS Working Paper,** Leicester University, center of Labour Market Studies. UK.

James, C. (2003). Designing Learning Organization**, organizational Dynamics**, 32 (1),48-52.

Jennez, E. and Olfman, L. (2004). **Assessing Knowledge Management Success/ Effectiveness Modles.** Proceeding of the 37th Hawaii International Coference on System Sciences.

Jennifer, R. (1998). Greating a learning organization in higher Education. **Industrial and commercial Training,** 1 (1),16- 19.

Kanigel, R .(1993). **Apprentice To Genius, Baltiore** : The John Hopkins University Press.

kerka,S.(1995).**The Learning Organization,** Myths and Realities. ERIC,ED388802.

Ketudat, J .(2000). **Priorities for adynamic university system . mattafid** ,**in** : N EAVE , Guy (ed), the university responsibilities to society : International perspectives,37-49, New York: pergaman.

Kline, P. and Saunders. B .(1998). **Ten Steps to a learning Organization** ,salt Lak City,Utah:Great Reivers Book.

Kouzes, J .(1995). **Crediblity: How Leaders Gain and Lose it?** San Francisco: Jossey- Bass.

Leslie, W. and Fretwell ,K. (1996). **Wise moves in hard times: Creating and managing resilient and universities**, san Francisco: Jossey – Bass.

Lin, H. (2004). **Astudy of Learning organization and Faculty Development in Higher Education**, PHD. UMI, AAT 3123857.

Maequardte, M. (2002). **Building the Learning organization: Mastering the Five Elements for corporate learning, palo Alto, USA**: Davies Black Inc. Publishing Company.

Mathews, R. (2001). **Defining Standers New direction insetting standers in higher education**, conference on Quality standards and Recognition, INQAAHE.

Mayo, A. and Lanrd, E. (1994). **The power of learning A Guide to Gaining Competitive Advantage**, IPD, House, London.

Mckenna, S. (1995). Moving a Business Forward Through Team Learning **Journal of Management Psychology**, 10 (1), 26-36.

Micheal, J. (1996). **Building The Learning organization,** A systems Approach to Quantum Improvement. Mc Graw – Hill, UK.

Mohr, M. and Dichter, A. (2001). **Building a learning organization PHI Delta Kappa International Bessie F. Gabbard. Intiative on Leadership**. New York University.

Muse, William Van (2000**).A study of Facultys Perception of worker A lienation and Degree of Favorability Toward a Learning Organization** Theory. DAI. NO AAT 9939631.

Neefe, D. (2001).**Comparing Levels of Organizational Learning Maturing of colleges and Universities participating in traditional and Non- tradional (Acdemic Quality Improvement Project)**, Unpublished Master Thesise, The University of Wisconsin – Stout.

Nonaka, I. and Takuchi, H. (1995). **The Knoweldge Creating Company: How Japanese Companies Greate the Dynamics of Innovation**, Published by Oxford Unvirsity Press, Inc. New york.

Ortenbland, A. (2007). Seng's many faces: Problem opportunity? **The Learning organization**, 14(2), 108- 122.

Ortenbland, A. (2001). difference Between organizational Learning and Learning organization**. The Learning organization**, 8 (3), 125 – 133.

Osborne, D. (1998). **The Learning Organization and Leader ship for the college system.** DAI Memorial university of New foundland (Canada) MAI 36/04 P. 888. AAT MQ 25874.

Pearn, M. and Roderick, C. (1995). **Learning organization in Practice**, McGraw Hill, Maidenhead.

Pedler, k .(1996). **The learning company: astrategy for sustainable Development,** London: MCGraw Hill.

Peters ,T.(1992). **Liberation Management**, NewYork: Knopf.

Patterson, G. (1999). The Learning University**. The Learning organization,** 6 (1),9- 17.

Redding, J. (1997). Hardwiring the Learning organization, **Training and Development Journal**, 51 (8), 57-61

Redding, J. and Catalanello, F. (1994). **Strategic Readiness**. **The Making of** the Learning organization, jossey – Bass, sam Francisco, CA.

Reece, D.(2004). **Universities as learning Organization: How can Australian Universities become learning Organization?** And doctor of Philosophy of Murdoch University. Australia **www.Murdoch.edu.au.**

Richter, G. and Godbey, G. C.(1995). **Total Quality management: Implications for higher education,** Mary Vill. Mo: Prescott publishing company.

Robey, D. and Sales,C .(1994). **Designing Organization**, New york : Irwin .Inc . burr ridje, il

Sarah, C. (2002). **The Learning organization and teaching improvement in academic departments. Phd, University of Virginia,** AAT 3057485 ERIC.

Sarala, U. and Sarala, A. (1996). **Oppiva organization Oppimisen laadun ja tuotta Vuuden,** yhdistaminen, Tammer – Paino, Tampere.

Seng, P. (1990), **The Fifth Discipline The Art and Practice of the Learning Organization**, New York: Doubleday.

Senge, P., Art,K., Charolte,R., Richard,R., and Bryan,S. (1994**).The Fifth Discipline Fieldbook** : Strategies and Tools for Building a Learning Organization , Random House , INC.

Senge, P.(2007). **The Fifth Discipline The Art and Practice Of The Learning Organization**. Random House : Business Books .Uk.

Senge, P.,,Art, K., Charotte, R., Richard, R., and Bryan S.(1999) **The Dance of change. The challeng of sustaining Momentum in learning organizations.** Nicholas Brealey Publishing: London.

Silins, b. (2002). school as learning organization : the for system , Teacher and student learning, **Journal Educational Adminstration,** 40 (5) , 425-446.

Smith, H. (2004). **The University as a Learning Organization: Developing a comceptual Model**. Montana State University. DAI- A 64/08, AAT 3101667.

Smith, J.(1998). An Ongoing Learning Dialogue: An Experiential Model in Progress, **Empowerment in organization Journal**, 6 (4), 119-123.

Srikanthan, G. and Dalrymple, J. (2007). A Conceptual Overview of a Holistic Model for Quality in Higher Education. **International Journal of Educational Management,** , 21 (1), 137-193.

Tannenbaum, S. (1997). Enhancing continuous learning: diagnostic **findings** from multiple companies, **Human Resource Management,** 36 (4), 47 – 52.

Thierrauf, R. (2003). **Knowledge Management Systems For Business**, Westport: Quorum Books.

Thorogood, T. (2005) strategic Planning or managing change? (Enland, Wales). PhD (on – line). Available**: //http://www.lib.umi.com dissertations/ fullcit/ F1137921.**

Tjosvold , D. (1991). **Team Organization, An Enduring Competitive advantage,** John Wiley and sons, Canada.

U.N. Educational Doveopment In belgum. International conference on Education . 43rd session. Unesco. Geneva.

Wu, Wann-Yih, Chwan-Yi chiang,and Jeng- Sin Jiang, (2002), Interrelationships Between TMT Management Styles, and Organizational Innovation, Industrial. Management and Data Systems, 102(3), 171-1 83.

Watkins, K. and Marsick, j. (1998). The Dimensions of the learning organization Questionnaire**. Human Resources Developing** ,5(2),132-151.

Whit, J. and Rita, W. (2005). can Universities become true Learning Organizations. **the learning Organization**, 12 (3), 292- 298.

Wiig, K. (2002). **Knowledge Management Foundation Thinking a Bout Thinking**, How Peaple and Organization Creat, Represent, and Use Knowledge,usa: Schema Press.

Wu, S. (2006). **Improvement Of School Perpormance: Implementing Total Qulity Management and Learning organization in selected Technological. University Technolgical Colleges, and Colleges for Professional Training in Taiwan (china).** DAI – A 67101. UMI. AAT 3205308.

Yang, B., Watkins, K., and Marsick, V. (2004). The construct of the learning Organization: Dimensions, Measurement, and Validation (Electronic Version). **Human Resource Development Quarterly**,15(1),31-55, San Francisco, CA, USA.

الـمـلـحـقـات

الملحقات

الملحق 1. أداة الدراسة بصورتها الأولية

الجامعة الأردنية

كلية العلوم التربوية

قسم الإدارة التربوية

حضرة---المحترم.

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة علمية بعنوان **" تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية "** وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من الجامعة الأردنية، وتتطلب الدراسة جمع معلومات عن واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة، لغايات بناء أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية. ولقد تمكنت الباحثة أثناء فرزها لمتغيرات الأنموذج من بناء استبانة أولية مستندة إلى الأدب النظري المتعلق بالموضوع.

ونظرًا لما تتمتعون به من الخبرة العلمية والعملية في هذا المجال، فإن الباحثة تأمل أن تمدوا لها يد العون في تحكيم فقرات هذه الاستبانة من حيث درجة ملاءمتها لمجالات الدراسة، ودرجة وضوحها، وسلامة صياغتها اللغوية. راجية تعديل أوإضافة ما ترونه مناسبا علماً بأن المقياس المستخدم يتكون من ثلاث مستويات:

موافق بدرجة عالية ـ موافق بدرجة متوسطة ـــ موافق بدرجة ضعيفة.

كما ترجو الباحثة إطلاعكم على المصطلحات التي تعبر عن مجالات المنظمة المتعلمة وبيان مدى أهميتها لاعتمادها ضمن الأنموذج قبل إجراء التحكيم :

المجال الأول التمكن الشخصي:

هو المستوى العالي من الإتقان العلمي والمهني، والذي يمكّن أعضاء هيئة التدريس من الاعتماد على أنفسهم في تحديد الأهداف والإجراءات الكفيلة بتحقيقها وتقييمها، ويدفعهم إلى الإقبال على فرص التعلم، لتطوير مهاراتهم بما يعود بالنفع عليهم وعلى جامعتهم.

مهم		غير مهم	

المجال الثاني النماذج الذهنية: وهي مجموعة الافتراضات والتعميمات والصور التي يحملها أعضاء هيئة التدريس نحو ذواتهم، ومهنتهم، وتؤثر في ممارساتهم إيجاباً أو سلباً. ومنها حرية التعبير عن الرأي، وتقبل الرأي الآخر والإفادة منه، والنظر للأخطاء باعتبارها فرصاً للتعلم.

مهم		غير مهم	

المجال الثالث الرؤية المشتركة: هي الرؤية الواحدة التي يراها كافة أعضاء هيئة التدريس من أجل تحقيق الأهداف المستقبلية للجامعة، وتبدأ بما يقتنع الأعضاء بأنه حقيقة، ثم يتم دمج الرؤى الفردية في اتجاه واحد يعبرعن الرؤية المشتركة للجامعة مما يلهم أعضاء هيئة التدريس للعمل الجماعي.

مهم		غير مهم	

المجال الرابع تعلم الفريق: هي وحدة التعلم الأساسية في الجامعة، وهي الضمان لاستمرارية تعلم أعضاء هيئة التدريس. وتعني عملية تنظيم وتطوير مقدرات الأعضاء في سعيهم للتعلم فيما بينهم وتعاونهم في إنجاز العمل وتبادل الخبرات وحل المشكلات.

مهم		غير مهم	

المجال الخامس التفكير **النظمي:** هي مقدرة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على اتخاذ أنماط تفكيرية حديثة، تمكنهم من النظر إلى الجامعة كنظام شامل متكامل مع إدراكهم لشبكة العلاقات الداخلية والخارجية التي تحكم هذا النظام. مما يساعد على مواكبة التغيير السريع ويزيد من احتمالات فرص النجاح.

مهم		غير مهم	

المجال السادس التعلم التنظيمي: هي مجموعة العمليات والإجراءات والوسائل التي تتخذها الجامعة على مستوى كل من أعضاء هيئة التدريس، والهيكل التنظيمي لزيادة مقدرتها على التغيير المستمر، والتكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية لتحقيق الأهداف المرغوبة.

مهم		غير مهم	

المجال السابع إدارة المعرفة: العمليات والنشاطات التي تقوم بها الجامعة بهدف الحصول على المعرفة وحفظها، وتبادلها وتوظيفها، مما يساعد في تحسين مقدرات أعضاء هيئة التدريس كل حسب مجاله.

مهم		غير مهم	

شاكرةً لكم حسن تعاونكم، وجهودكم الطيبة في خدمة البحث العلمي.

الباحثة

ضحىحيدر

الرقم	الفقرات	درجة ملاءمة الفقرات لمجالات الدراسة		درجة وضوح الفقرات		سلامة الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	
المجال الأول: التمكن الشخصي.								
1	أستطيع أن أحدد كيف أحقق ما أريد.							
2	لديّ المقدرة على تقييم ما أقوم بإنجازه.							
3	أعتمد على نفسي في أداء عملي.							
4	أمتلك المهارات اللازمة للقيام بعملي.							
5	أقلد أسلوب زملائي المتميزين لتطوير مهاراتي في العمل.							
6	أقبل على فرص التعلم داخل الجامعة.							
7	أقبل على فرص التعلم خارج الجامعة.							
8	تشجعني الجامعة على التعلم المستمر.							
9	ألعب دورًا في تشكيل الواقع الجامعي.							
10	أشارك في تعديل الهياكل التنظيمية في الجامعة.							
المجال الثاني: النماذج الذهنية.								
11	أعبر بحرية عن آرائي المتعلقة بالجامعة.							
12	تزيد اجتماعات القسم من فاعلية عملي.							
13	تدار نقاشات مهنية منظمة بين أعضاء هيئة التدريس.							
14	يحمل أعضاء هيئة التدريس وجهات نظر متقاربة حول قضايا العمل.							
15	أقبل الرأي الآخر.							
16	أتعامل مع الأخطاء باعتبارها فرص للتطوير.							
17	أعتبر تعاون أعضاء هيئة التدريس في حل مشكلة ما مصدرًا للمعرفة.							
18	أستخدم أساليب مناسبة لتجنب مواقف الإحراج.							
19	أربط بين الأسباب والنتائج.							
20	أمتلك نظرة كلية للمواقف.							
المجال الثالث: الرؤية المشتركة.								
21	أشارك في بناء رؤية الجامعة.							
22	تسعى الجامعة لتحقيق أهداف واقعية.							
23	تؤكد رؤية الجامعة على تبادل المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس.							
24	وضع رؤية الجامعة مسؤولية مشتركة.							
25	تطور الجامعة رؤيتها بناء على استشراف المستقبل.							
26	أقيم ذاتيًا توجهي نحو تحقيق رؤية الجامعة.							
27	يحمل أعضاء هيئة التدريس اتجاهات إيجابية نحو التميز.							
28	تحقيق رؤية الجامعة مسؤولية مشتركة.							
29	نظام الجامعة الإداري يشعرني بالاستقرار.							
30	أشارك في صناعة قرارات الجامعة.							

الرقم	الفقرات	درجة ملاءمة الفقرات لمجالات الدراسة		درجة وضوح الفقرات		سلامة الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	
المجال الرابع: تعلم الفريق.								
31	تشكل الجامعة فرقًا للعمل على جميع المستويات.							
32	أتعاون مع رؤسائي في العمل.							
33	هناك درجة من الاعتماد المتبادل بين الأعضاء في إنجاز العمل.							
34	يختار أعضاء الفريق منهج العمل.							
35	يشجع عمل الفريق مساءلة الذات.							
36	يلتقي أعضاء هيئة التدريس بشكل دوري لتبادل الخبرات.							
37	يدعم أعضاء هيئة التدريس العضو الجديد.							
38	يتم اختيار أعضاء فريق العمل بناء على امتلاكهم مهارات تتلاءم مع طبيعة العمل.							
39	يعتبر تعلم الفريق من مصادر التنمية المهنية في الجامعة.							
40	تساهم فرق العمل في استمرارية تعلم أعضاء هيئة التدريس.							
المجال الخامس: التفكير النظمي.								
41	ينظر الأعضاء للنظام الجامعي باعتباره أكبر من مجموع مكوناته.							
42	التغيرات غير المتوقعة هي فرص للتعلم.							
43	يستفيد أعضاء هيئة التدريس من التغذية الراجعة في عملهم.							
44	يعزز أعضاء هيئة التدريس عند تقديمهم حلول مبتكرة لمشكلة ما.							
45	يشعر أعضاء هيئة التدريس بأنهم قادة كل في موقعه.							
46	لديّ الوقت الكافي لمناقشة الأفكار الجديدة.							
47	تتبع الجامعة ممارسات تزيد احتمالات النجاح لدى أعضائها.							
48	يتم معالجة المشكلات الجامعية بتقصي جذورها.							
49	يتخذ أعضاء هيئة التدريس أساليب حديثة لمواكبة التغير السريع.							
50	أستطيع رؤية التداخلات بين أجزاء النظام الجامعي.							
المجال السادس: التعلم التنظيمي.								
51	للوحدة الأكاديمية التي أعمل بها دور في تطوير مهاراتي في العمل.							
52	تحقق استراتيجية الجامعة معدلاً من التعلم يفوق معدل التغير في البيئة.							
53	تمتلك الجامعة نظامًا عادلاً للحوافز.							
54	تهتم الجامعة بنشاطات التعلم الداعمة لمهارات التفكير الابتكاري.							
55	تهتم الجامعة بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى أعضائها.							
56	توفر الجامعة لأعضائها فرص التعلم التفاعلي.							
57	تدعم الجامعة ممارسات التجريب من أجل تحسين الأداء.							
58	تسعى الجامعة إلى الحد من تعدد المستويات في هيكلها التنظيمي.							
59	مهام العمل واضحة في الهيكل التنظيمي للجامعة.							
60	تتخذ الجامعة إجراءات وقائية تقلل حدوث المشكلات.							

الرقم	الفقرات	درجة ملاءمة الفقرات لمجالات الدراسة		درجة وضوح الفقرات		سلامة الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		سليمة	غير سليمة	واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	
المجال السابع: إدارة المعرفة.								
61	تمتلك الجامعة استراتيجية واضحة لإدارة المعرفة.							
62	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على الاستفادة من مخزونها المعرفي.							
63	تسعى الجامعة باستمرار لتحديث مخزونها المعرفي.							
64	تُعلم الجامعة أعضاء هيئة التدريس بما تجريه من تعديلات في استراتيجية إدارة المعرفة.							
65	يطلب من أعضاء هيئة التدريس التحقق من توافر المعرفة قبل البدء بالعمل.							
66	مخزون الجامعة المعرفي ملك لجميع الوحدات الأكاديمية.							
67	يسري تبادل المعرفة في جميع اتجاهات الهيكل التنظيمي في الجامعة.							
68	يوظف أعضاء هيئة التدريس ما يحصلون عليه من معرفة.							
69	تتوفر في الجامعة الكوادر البشرية القادرة على القيام بمهام إدارة المعرفة.							
70	تتبع الجامعة آلية تقنية منظمة للحصول على المعرفة.							

الملحق 2. أسماء محكمي أداة الدراسة

الرقم	الاسم	جهة العمل
1	أ.د سامي خصاونة	الجامعة الأردنية
2	أ.د أنمار الكيلاني	الجامعة الأردنية
3	أ.د هاني الطويل	الجامعة الأردنية
4	أ.د سلامة طناش	الجامعة الأردنية
5	د عاطف بن طريف	الجامعة الأردنية
6	أ.د عمر الهمشري	الجامعة الأردنية
7	أ.د محمد خريسات	الجامعة الأردنية
8	د. محمد بني يونس	الجامعة الأردنية
9	د. هايل عبد الحفيظ	الجامعة الاردنية
10	أ.د محمد حمدان	الجامعة الأردنية
11	د. إيهاب الشمايلة	الجامعة الأردنية
12	د. درويش بدران	الجامعة الأردنية
13	د. حسان رمضان	الجامعة الأردنية
14	عالية حرب	الجامعة الأردنية
15	د. رشا أبوعيد	الجامعة الأردنية
16	د. أسامة شهاب	الجامعة الأردنية
17	د. ليلى سعد الدين	الجامعة الأردنية
18	د. باسم ملحم	الجامعة الأردنية
19	د .سامر دحيات	الجامعة الأردنية
20	د. أحمد عياصرة	وزارة التربية والتعليم
21	د. نصر العلي	جامعة اليرموك
22	أ.د راتب السعود	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
23	د. عاطف مقابلة	جامعة عمان العربية للدراسات العليا

ملحق 3. أداة الدراسة بصورتها النهائية

الجامعة الأردنية

كلية العلوم التربوية

قسم الإدارة التربوية

الأفاضل / أعضاء هيئة التدريس

تحية طيبة وبعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان " تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد هذه الاستبانة المكونة من قسمين الأول يتعلق بمعلومات عن المستجيب، والثاني يتكون من سبعة مجالات تتضمن (70) فقرة. لذا ترجو الباحثة منكم التكرم بالإجابة على فقرات هذه الاستبانة بكل دقة وموضوعية وذلك بوضع إشارة (x) أمام درجة الموافقة التي ترونها مناسبة والتي تعبر عن رأيكم، علماً بأن هذه المعلومات ستحاط بالسرية التامة، وستستخدم لأغراض البحث العلمي.

شاكرةً لكم اهتمامكم وتعاونكم

الباحثة

ضحى حيدر خضر

أولاً: البيانات الشخصية:

الرتبة الأكاديمية ☐ أستاذ ☐ أستاذ مشارك ☐ ستاذ مساعد ☐ رس

المركز الوظيفي ☐ عميد ☐ نائب عميد ☐ مساعد عميد ☐ رئيس قسم ☐ ضو هيئة تدريس

نوع الكلية: ☐ علمية ☐ سانية

ثانياً: درجة أهمية مجالات الأنموذج:

المجال الأول التمكن الشخصي:

هو المستوى العالي من الإتقان العلمي والمهني، والذي يمكّن أعضاء هيئة التدريس من الاعتماد على أنفسهم في تحديد الأهداف والإجراءات الكفيلة بتحقيقها وتقييمها، ويدفعهم إلى الإقبال على فرص التعلم، لتطوير مهاراتهم بما يعود بالنفع عليهم وعلى جامعتهم.

مهم		غير مهم	

المجال الثاني النماذج الذهنية: وهي مجموعة الافتراضات والتعميمات والصور التي يحملها أعضاء هيئة التدريس نحو ذواتهم، ومهنتهم، وتؤثر في ممارساتهم إيجاباً أو سلباً. ومنها حرية التعبير عن الرأي، وتقبل الرأي الآخر والإفادة منه، والنظر للأخطاء باعتبارها فرصاً للتعلم.

مهم		غير مهم	

المجال الثالث الرؤية المشتركة: هي الرؤية الواحدة التي يراها كافة أعضاء هيئة التدريس من أجل تحقيق الأهداف المستقبلية للجامعة، وتبدأ بما يقتنع الأعضاء بأنه حقيقة، ثم يتم دمج الرؤى الفردية في اتجاه واحد يعبرعن الرؤية المشتركة للجامعة مما يلهم أعضاء هيئة التدريس للعمل الجماعي.

مهم		غير مهم	

المجال الرابع تعلم الفريق: هي وحدة التعلم الأساسية في الجامعة، وهي الضمان لاستمرارية تعلم أعضاء هيئة التدريس. وتعني عملية تنظيم وتطوير مقدرات الأعضاء في سعيهم للتعلم فيما بينهم وتعاونهم في إنجاز العمل وتبادل الخبرات وحل المشكلات.

مهم		غير مهم	

المجال الخامس التفكير **النظمي:** هي مقدرة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على اتخاذ أنماط تفكيرية حديثة، تمكنهم من النظر إلى الجامعة كنظام شامل متكامل مع إدراكهم لشبكة العلاقات الداخلية والخارجية التي تحكم هذا النظام. مما يساعد على مواكبة التغيير السريع ويزيد من احتمالات فرص النجاح.

مهم		غير مهم	

المجال السادس التعلم التنظيمي: هي مجموعة العمليات والإجراءات والوسائل التي تتخذها الجامعة على مستوى كل من أعضاء هيئة التدريس، والهيكل التنظيمي لزيادة مقدرتها على التغيير المستمر، والتكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية لتحقيق الأهداف المرغوبة.

مهم		غير مهم	

المجال السابع إدارة المعرفة: العمليات والنشاطات التي تقوم بها الجامعة بهدف الحصول على المعرفة وحفظها، وتبادلها وتوظيفها، مما يساعد في تحسين مقدرات أعضاء هيئة التدريس كل حسب مجاله.

مهم		غير مهم	

الرقم	الفقرات	درجة الممارسة				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
	المجال الأول: التمكن الشخصي.					
1	أستطيع أن أحدد كيفية تحقيق ما أريد.					
2	أمتلك المقدرة على تقييم ما أقوم بإنجازه.					
3	أعتمد على نفسي في أداء عملي.					
4	أمتلك المهارات اللازمة للقيام بعملي.					
5	أفيد من أسلوب زملائي المتميزين لتطوير مهاراتي في العمل.					
6	أقبل على فرص التعلم داخل الجامعة.					
7	أقبل على فرص التعلم خارج الجامعة.					
8	أحرص على استمرارية التعلم.					
9	ألعب دوراً في تشكيل الواقع الجامعي.					
10	أشارك في تعديل الهياكل التنظيمية في الجامعة.					
	المجال الثاني: النماذج الذهنية.					
11	أعبر بحرية عن آرائي المتعلقة بالجامعة.					
12	تزيد اجتماعات القسم من فاعلية عملي.					
13	تجرى نقاشات مهنية منظمة بين أعضاء هيئة التدريس.					
14	يحمل أعضاء هيئة التدريس وجهات نظر متقاربة حول قضايا العمل.					
15	أتقبل الرأي الآخر.					
16	أتعامل مع الأخطاء باعتبارها فرصاً للتعلم.					
17	أعتبر تعاون أعضاء هيئة التدريس في حل مشكلة ما مصدراً للمعرفة.					
18	استخدم أساليب مناسبة لتجنب مواقف الإحراج.					
19	أربط بين الأسباب والنتائج.					
20	أمتلك نظرة كلية للمواقف.					
	المجال الثالث: الرؤية المشتركة.					
21	أشارك في بناء رؤية الجامعة.					
22	تسعى الجامعة لتحقيق أهداف واقعية.					
23	تؤكد رؤية الجامعة على تبادل المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس.					
24	وضع رؤية الجامعة مسؤولية مشتركة.					
25	تطور الجامعة رؤيتها بناء على استشراف المستقبل.					
26	أقيم ذاتياً توجهي نحو تحقيق رؤية الجامعة.					
27	يحمل أعضاء هيئة التدريس اتجاهات إيجابية نحو عملية التميز.					
28	تحقيق رؤية الجامعة مسؤولية مشتركة.					

الرقم	الفقرات	درجة الممارسة				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
29	يتميز نظام الجامعة الإداري بتحقيق الاستقرار.					
30	أشارك في صناعة قرارات الجامعة.					
المجال الرابع: تعلم الفريق.						
31	تشكل الجامعة فرقاً للعمل على جميع المستويات.					
32	أتعاون مع رؤسائي في العمل.					
33	هناك درجة من الاعتمادية المتبادلة بين الأعضاء في إنجاز العمل.					
34	يختار أعضاء الفريق منهج العمل.					
35	يشجع عمل الفريق مساءلة الذات.					
36	يلتقي أعضاء هيئة التدريس بشكل دوري لتبادل الخبرات.					
37	يدعم أعضاء هيئة التدريس العضو الجديد.					
38	يتم اختيار أعضاء فريق العمل بناء على امتلاكهم مهارات تتلاءم مع طبيعة العمل.					
39	تعلم الفريق من مصادر التنمية المهنية في الجامعة.					
40	تساهم فرق العمل في استمرارية تعلم أعضاء هيئة التدريس.					
المجال الخامس: التفكير النظمي.						
41	ينظر الأعضاء للنظام الجامعي بوصفه أكبر من مجموع مكوناته.					
42	التغيرات غير المتوقعة هي فرص للتعلم.					
43	يستفيد أعضاء هيئة التدريس من التغذية الراجعة في عملهم.					
44	يُعزز أعضاء هيئة التدريس عند تقديمهم حلولاً مبتكرةً لمشكلة ما.					
45	أعضاء هيئة التدريس قادة كل في موقعه.					
46	لديَّ الوقت الكافي لمناقشة الأفكار الجديدة.					
47	تتبع الجامعة ممارسات تزيد احتمالات النجاح لدى أعضائها.					
48	يتم معالجة المشكلات الجامعية بتقصي جذورها.					
49	يتخذ أعضاء هيئة التدريس أساليب حديثة لمواكبة التغير السريع.					
50	أستطيع رؤية شبكة العلاقات بين أجزاء النظام الجامعي.					
المجال السادس: التعلم المنظمي.						
51	للوحدة الأكاديمية التي أعمل بها دور في تطوير مهاراتي في العمل.					
52	تحقق استراتيجية الجامعة معدلاً من التعلم يفوق معدل التغير في البيئة.					
53	تمتلك الجامعة نظاماً عادلاً للحوافز.					
54	تهتم الجامعة بنشاطات التعلم الداعمة لمهارات التفكير الابتكاري.					
55	تهتم الجامعة بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى أعضائها.					

الرقم	الفقرات	درجة الممارسة				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
56	توفر الجامعة لأعضائها فرص التعلم التفاعلي.					
57	تدعم الجامعة ممارسات التجريب من أجل تحسين الأداء.					
58	تسعى الجامعة إلى الحد من تعدد المستويات في هيكلها التنظيمي.					
59	مهام العمل واضحة في الهيكل التنظيمي للجامعة.					
60	تتخذ الجامعة إجراءات وقائية للتقليل من حدوث المشكلات.					
المجال السابع: إدارة المعرفة.						
61	تمتلك الجامعة استراتيجية واضحة لإدارة المعرفة.					
62	تحفز الجامعة أعضاء هيئة التدريس على الاستفادة من مخزونها المعرفي.					
63	تسعى الجامعة باستمرار لتحديث مخزونها المعرفي.					
64	تعلم الجامعة أعضاء هيئة التدريس بما تجريه من تعديلات في استراتيجية إدارة المعرفة.					
65	يطلب من أعضاء هيئة التدريس التحقق من توافر المعرفة قبل البدء بالعمل.					
66	مخزون الجامعة المعرفي ملك لجميع الوحدات الأكاديمية.					
67	يسري تبادل المعرفة في جميع اتجاهات الهيكل التنظيمي في الجامعة.					
68	يوظف أعضاء هيئة التدريس ما يحصلون عليه من معرفة.					
69	تتوفر في الجامعة الكوادر البشرية القادرة على القيام بمهام إدارة المعرفة.					
70	تستخدم الجامعة التكنولوجيا الحديثة للحصول على المعرفة.					

الملحق 4. الأنموذج المطور بصورته الأولية

بسـم الله الـرحـمـن الـرحـيـم

الجامعة الأردنية

قسم الإدارة التربوية

حضرة.. المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

فاستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من الجامعة الأردنية تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان **"تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية"**.

ونتيجة لما أسفرت عنه الدراسة المسحية وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي ذي الصلة تم تطوير الأنموذج المرفق مع ملخص توضيحي.

ونظراً لما تتمتعون به من الدراية والخبرة العلمية والعملية، تأمل الباحثة تحكيمكم للأنموذج من حيث درجة وضوحه، ودرجة شموليته، ودرجة واقعيته.

شاكرة حسن تعاونكم، مقدرة جهودكم

والله ولي التوفيق

الباحثة:

ضحى حيدر خضر

مجال التقييم	عالية	متوسطة	دون المتوسط
درجة أهميةالمجالات			
درجة وضوح الأنموذج			
درجة شمولية الأنموذج			
درجة واقعية الأنموذج			

ملاحظات أخرى..

....

ملخص توضيحي للأنموذج

اسم الأنموذج : أنموذج (خضر) لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية.

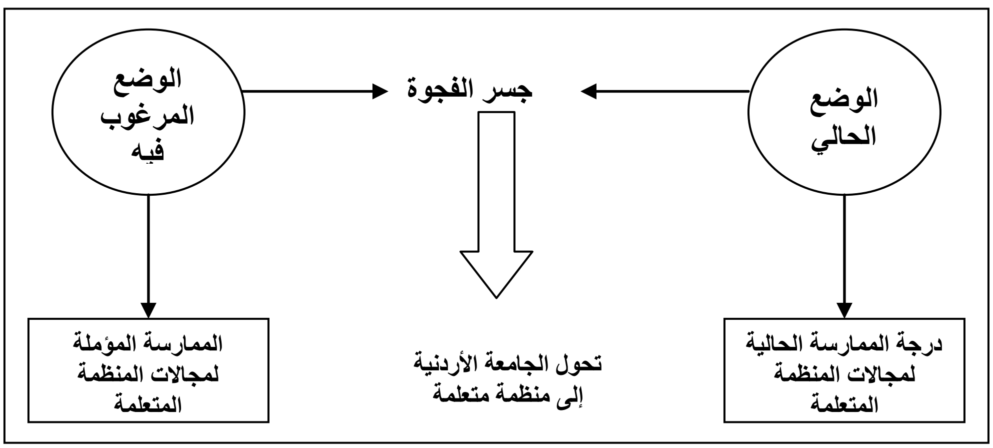
هدف الأنموذج: الوصول إلى شكل مؤمل لمجالات المنظمة المتعلمة في الجامعة الأردنية.

مراحل تطوير الأنموذج:

أولاً: جمع المعلومات من خلال مسح الأدب النظري ذي الصلة والوارد في المراجع والمصادر والدراسات المحكمة واسترشاداً بنتائج الدراسات المسحية وفرز المتغيرات الرئيسة وتضمينها.

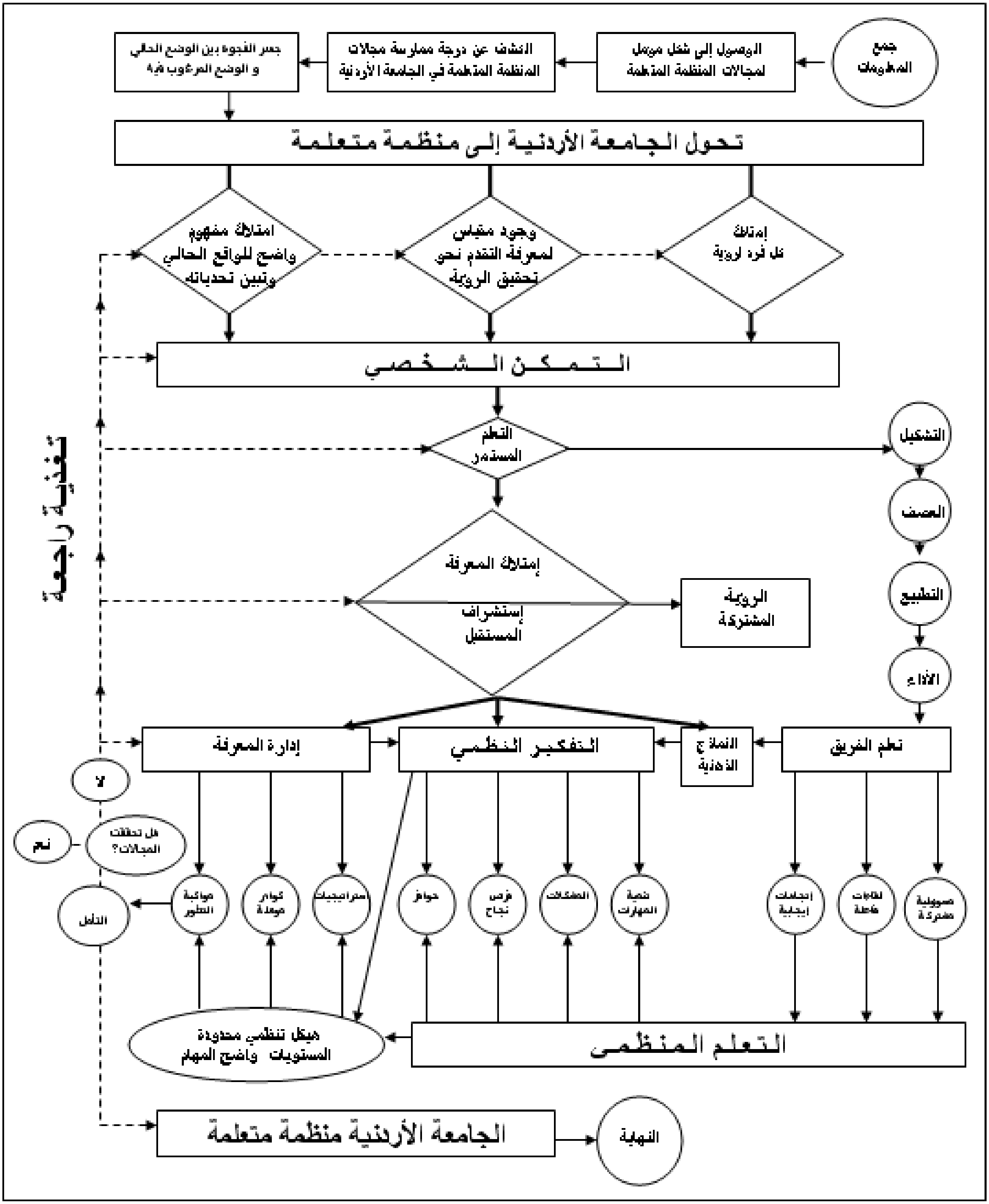
ثانياً: اعتماد سبعة مجالات للمنظمة المتعلمة واعتبار ممارستها بصورة تامة ودرجة عالية جداً هو الشكل المؤمل لمجالات المنظمة المتعلمة.

ثالثاً: الكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة، وذلك من خلال توزيع استبانة تقيس درجة ممارسة كل مجال من مجالات المنظمة المتعلمة، وتم التوصل إلى وجود فجوة بين الوضع الحالي لممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة والوضع المرغوب فيه، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل (1): مخطط عمل الأنموذج

رابعاً: تصميم الخريطة التدفقية للأنموذج: من خلال تضمين المراحل السابقة، ثم ربط مجالات المنظمة المتعلمة بمتطلبات، وممارستها، ونتاج ممارستها، وربطها ببعضها البعض ضمن علاقات منطقية. والشكل التالي يعبر عن الأنموذج المطور.



أنموذج (ضحى) لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية

الملحق 5. أسماء محكمي الأنموذج

الرقم	الاسم	جهة العمل
.1	أ.د سامي خصاونة	الجامعة الأردنية
.2	أ.د أنمار الكيلاني	الجامعة الأردنية
.3	أ.د هاني الطويل	الجامعة الأردنية
.4	أ.د سلامة طناش	الجامعة الأردنية
.5	أ.د محمد عيد ديراني	الجامعة الأردنية
.6	أ.د عمر الهمشري	الجامعة الأردنية
.7	د عاطف بن طريف	الجامعة الأردنية
.8	أ.د راتب السعود	جامعة عمان العربية للدراسات العليا

الملحق 6. الأنموذج المطور بصورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الأردنية

قسم الإدارة التربوية

حضرة.. المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

فاستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من الجامعة الأردنية تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان **"تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية"**.

ونتيجة لما أسفرت عنه الدراسة المسحية وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي ذي الصلة تم تطوير الأنموذج المرفق مع ملخص توضيحي.

ونظراً لما تتمتعون به من الدراية والخبرة العلمية والعملية، تأمل الباحثة تحكيمكم للأنموذج من حيث درجة وضوحه، ودرجة شموليته، ودرجة واقعيته.

شاكرة حسن تعاونكم، مقدرة جهودكم

والله ولي التوفيق

الباحثة:

ضحى حيدر خضر

مجال التقييم	عالية	متوسطة	دون المتوسط
درجة وضوح الأنموذج			
درجة شمولية الأنموذج			
درجة واقعية الأنموذج			

ملاحظات أخرى

....

....

ملخص توضيحي للأنموذج

اسم الأنموذج : أنموذج (خضر) لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية.

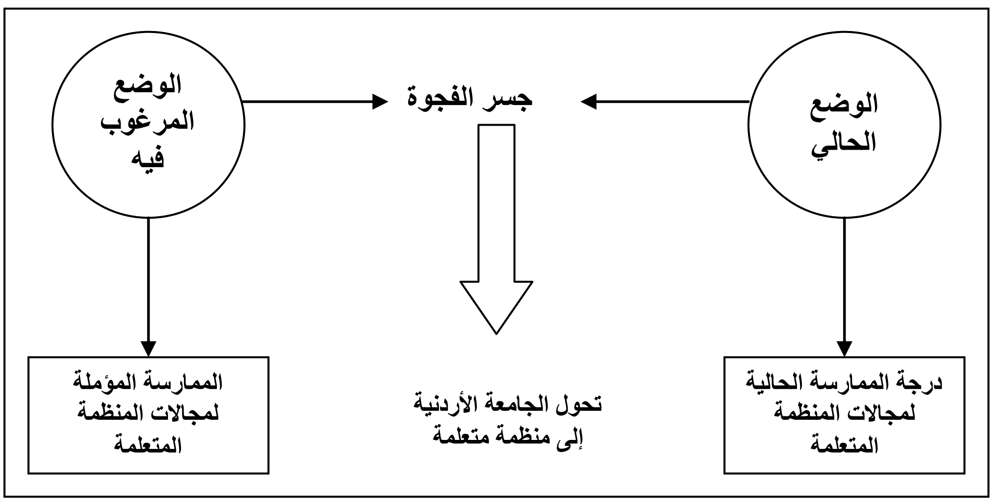
هدف الأنموذج: الوصول إلى شكل لمجالات المنظمة المتعلمة في الجامعة الأردنية.

مراحل تطوير الأنموذج:

أولاً: جمع المعلومات من خلال مسح الأدب النظري ذي الصلة والوارد في المراجع والمصادر والدراسات المحكمة واسترشاداً بنتائج الدراسات المسحية وفرز المتغيرات الرئيسة وتضمينها.

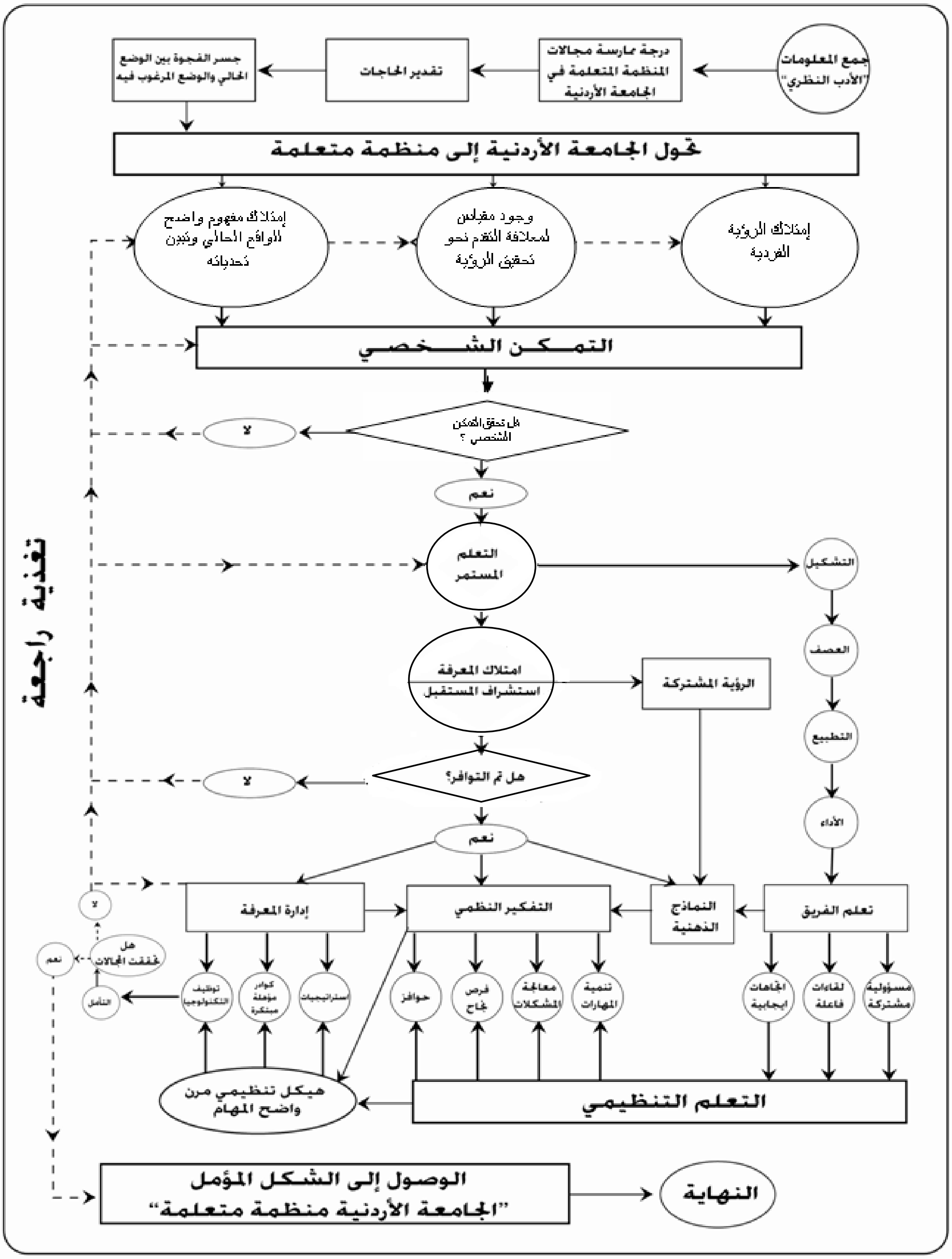
ثانياً: اعتماد سبعة مجالات للمنظمة المتعلمة تمثلت في: الرؤية المشتركة، النماذج الذهنية، التفكير النظمي، التمكن الشخصي، تعلم الفريق، التعلم التنظيمي، إدارة المعرفة، واعتبار ممارستها بصورة تامة ودرجة عالية جداً هو الشكل المؤمل لمجالات المنظمة المتعلمة.

ثالثاً: الكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة، وذلك من خلال توزيع استبانة تقيس درجة ممارسة كل مجال من مجالات المنظمة المتعلمة، وتم التوصل إلى وجود فجوة بين الوضع الحالي لممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة والوضع المرغوب فيه، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل (1): مخطط عمل الأنموذج

رابعاً: تصميم الأنموذج: من خلال تضمين المراحل السابقة، ثم ربط مجالات المنظمة المتعلمة بمتطلبات تحقيقها، ونتاج ممارستها، وربطها ببعضها بعضاً ضمن علاقات منطقية. والشكل التالي يعبر عن الأنموذج المطور.



أنموذج (ضحى) لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الاردنية

الملحق 7. الكتب والموافقات الرسمية

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الأردنية

THE UNIVERSITY OF JORDAN

نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية
والاجتماعية وخدمة المجتمع

Vice-President for Humanities & Social
Faculties and Community Service

الرقم: ٤/٨ أ ٦٩١
التاريخ: ١٩ /١٤٢٩/٢هـ
الموافق: ٢٦ /٢٠٠٨/٢م

الى من يهمه الأمر

تحية طيبة وبعد،

فأرجو إعلامكم أن الطالبة ضحى حيدر محمد خضر، من طلبة برنامج دكتوراة الإدارة التربوية، في كلية العلوم التربوية، تقوم بإعداد أطروحة بعنوان "تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية ". وتحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على العمداء ونوابهم ومساعديهم ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة الأردنية .

أرجو التكرم بالإيعاز للمعنيين لديكم، بتسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه، علماً بأن المشرف هو الأستاذ الدكتور سامي خصاونة .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

/ رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية
والاجتماعية وخدمة المجتمع

الدكتور محمد عيد ديراني

نسخة/إلى أ.د. عميد كلية العلوم التربوية.
نسخة/ إلى الملف ١٢/١
س.س

هاتف – ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١١٢ فاكس – ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel: (962-6) 5355000 Fax: (962-6) 5355511 Amman 11942 Jordan
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

DEVELOPING A MODEL FOR PRACTICING LEARNING ORGANIZATION DOMAINS AS PERCEIVED BY FACULTY MEMBERS AT THE UNIVERSITY OF JORDAN.

By
Duha Haider Khader

Supervisor
Dr. Sami Abdullah Khasawneh,Prof

ABSTRACT

The purpose of this study was to develop a model for the practicing of learning organization Domains as perceived by faculty members at the University of Jordan through answering the following questions:

- To what degree do the faculty members in the University of Jordan practice the domains of the learning organization?
- Are there differences of statistical significance at ($\alpha = 0.05$) in the degree to which the faculty members practice the domains of the learning organization which are attributed to the variables: job position, academic rank and faculty type?
- What is the most proper model for the domains of the learning organization as perceived by the faculty members at the University of Jordan?

To answer these questions, the theoretical background of the study subject was gathered, the variables needed to develop the models were sorted, the subject matter was studied within the population of the study which consisted of the faculty members working in the University of Jordan for the academic year 2007 / 2008 with a total of (1109). A stratified random sample of (289) was selected. An instrument was developed to measure the degree to which the individuals in the study sample practice the domains of learning organization. The questionnaire (the study instrument) was made up of seven domains, which are: personal mastery, mental models, shard vision, team learning, systems thinking, organizational learning and knowledge management. The practice of each Domains was expressed in ten statements and the questionnaire consisted of (70) statements, the validity and stability of which were verified. Then the data which was gathered by using the

statistical study instrument was processed to show the gap between what is and what should be. Following that, a model was developed to bridge the gap between what is and what should be and the university was transformed into a learning organization.

The study results indicated that:

- The degree to which the faculty members practice domains of learning organization is considerable in domains of personal mastery, mental models and team learning; whereas it is intermediate in the domains of systems thinking, knowledge management, organizational learning and shard vision.
- There are significance differences of statistical at (α = 0.05) in the degree to which faculty members at the University of Jordan practice the domains of the learning organization attributed to the job position variable and in favor of the job positions of : (Deputy Dean, Assistant Dean and faculty member). They are also attributed to team learning and the domains of systems thinking, organizational learning and the total scale.
- There are significance differences of statistical at (α =0.05) in the degree to which faculty members at the University of Jordan practice the domains of the learning organization attributed to the academic rank and in favor of the academic ranks of: Professor and Assistant Professor at team learning, organizational learning and the total scale. Whereas, the differences were in favor of the academic rank (staff member) in the domains of knowledge management.
- There are significance no differences of statistical at(α = 0.05) in the degree to which faculty members at the University of Jordan practice the domains of the learning organization attributed to the faculty type variable at all domains of study and the total scale.

In the light of the study results, the following recommendations were represented:

- Using the developed model in this study to transform the University of Jordan into a learning organization.
- Holding courses and workshops for raising the awareness of the faculty members about the concept of the learning organization and the practices which makes it closer to achieving its domains.
- Conducting another scientific study about the learning organization.